

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra psychologie



**KRESBA U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ (VÝVOJOVÉ
HLEDISKO S PŘESAHEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY)**

**PRESCHOOL CHILDREN DRAWINGS (DEVELOPMENTAL
ASPEKT OF OVERLAP IN PRIMARY SCHOOL)**

Vedoucí bakalářské práce:	PhDr. Hana Sotáková
Autor diplomové práce:	Bc. Ivana Kašová
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Forma studia:	Kombinovaná
Diplomová práce dokončena:	Listopad 2011

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „Kresba u předškolních dětí (vývojové hledisko s přesahem do základní školy)“ vypracovala samostatně a použila jen parametrů, které cituji a uvádím v poznámkovém aparátu a přiloženém seznamu literatury.

V Protivíně dne 25. 11. 2011

.....

Podpis diplomanta

Poděkování:

Tímto bych chtěla vyjádřit poděkování všem, kteří se aktivně či pasivně podíleli na tvorbě této práce. Jmenovitě pak děkuji vedoucí práce PhDr. Haně Sotákové, která mi byla velkým rádcem při konkretizaci tématu a oporou v průběhu celé práce. Další moje poděkování patří paním učitelkám ze základní školy Mgr. Daně Nováčkové a Mgr. Tamaře Vojtěchové, které vždy ochotně poskytly rozhovor a potřebné informace k výzkumu. Děkuji i paní vychovatelce Růženě Ryněšové, která mi umožnila provádět výzkum dětí ve své třídě.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá vývojovým obdobím a kresbou postavy dětí předškolního a raného školního věku.

Teoretická část popisuje vývoj dětí v tomto období, jejich vývojové zvláštnosti a determinanty ovlivňující vývoj. Dále se zabývá kresbou dětí, jejich vývojovými fázemi, zvláště pak kresbou lidské postavy.

Praktická část je zaměřena na kresbu postavy dětí v mateřské škole a dále pak ve škole základní. Je rozdělena do dvou fází. V první fázi je kresba vyhodnocována dle Testu kresby postavy úpravě J. Šturmy a M. Vágnerové z roku 1982. Zjištěné výsledné hodnoty jsou dále interpretovány z hlediska kvantitativního i kvalitativního. Zajímavým případům se pak podrobně věnuje druhá fáze výzkumu. Praktická část dále potvrzuje nebo vyvrací stanovené hypotézy. V závěru je shrnuta celá práce, přínos výzkumu a využití pro pedagogické pracovníky.

Klíčová slova:

Předškolní věk, raný školní věk, vývoj dítěte, vývoj kresby, kresba postavy, test kresby postavy, hodnocení, případová studie

Abstract:

The thesis deals with the developmental period of preschool-aged and early school-aged children and their drawing of a figure.

The theoretical part describes the children's development at this time and also their developmental oddities and determinants that influence the development. It follows up the children's drawing, its developmental stages and especially the drawing of a human figure.

The practical part focuses on the drawing of a human figure created by children in kindergartens and elementary schools. It's divided into two stages. At the first stage there is the drawing evaluated according to the Draw-a-person Test written in 1982 by J. Šturm and M. Vágnerová. The discovered values are interpreted from the qualitative and quantitative point of view. The attention is paid to remarkable events at the second stage. The practical part validates or disproves given hypotheses. The whole dissertation, its contribution to research and use for pedagogical workers are summarized in the conclusion.

Key words:

Preschool-age, early school-age, children's development, development of a drawing, drawing of a human figure, draw-a-person test, evaluation, case study.

OBSAH:

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1.1 Dětství a jeho vývoj	12
1.1.1 Vývoj dítěte v předškolním věku	12
1.1.1.1 Vývoj základních schopností a dovedností	13
1.1.1.2 Vývoj v kognitivní oblasti	13
1.1.1.3 Vývoj poznávacích procesů	14
1.1.1.4 Emoční vývoj a socializace	16
1.1.2 Vývoj dítěte v mladším školním období	17
1.1.2.1 Motorický vývoj	19
1.1.2.2 Vývoj poznávacích procesů	19
1.1.3 Činitelé ovlivňující psychický vývoj jedince	21
1.1.3.1 Dědičnost	21
1.1.3.2 Prostředí	22
1.1.4 Shrnutí	26
1.2 Dětská kresba	27
1.2.1 Vývoj dětské kresby	28
1.2.1.1 Presymbolická, senzomotorická fáze	30
1.2.1.2 Přejchod na symbolickou úroveň	31
1.2.1.3 Fáze primitivního symbolického vyjádření	32
1.2.1.4 Vývoj kresby lidské postavy	32
1.2.1.5 Znázornění prostoru v dětské kresbě	36

1.2.1.6 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu.....	38
1.2.1.7 Rodina v kresbě dětí	40
1.2.1.8 Typy kreslířů	41
1.2.1.9 Kresebné testy	42
1.2.2 Test lidské postavy.....	43
1.2.2.1 Popis testu	44
1.2.2.2 Administrace	47
1.2.2.3 Hodnocení a interpretace.....	48
2 PRAKTICKÁ ČÁST	51
2.1 Popis výzkumné studie.....	51
2.1.1 Charakteristika výzkumné studie	51
2.1.2 Cíl výzkumné studie.....	51
2.1.3 Hypotézy	52
2.1.4 Metody výzkumu	52
2.1.4.1 Kritéria hodnocení kresby	52
2.1.5 Charakteristika sledovaného vzorku	53
2.1.6 Časový rozsah	54
2.1.7 Členění výzkumné studie	54
2.1.8 Organizace výzkumu.....	54
2.2 První fáze výzkumu	55
2.2.1 Hodnocení výsledků kresby dětí	56
2.2.2 Hodnocení vývojové úrovně kresby	57
2.2.3 Výsledky a interpretace první fáze kresby	61
2.3 Druhá fáze výzkumu	62
2.3.1 První kazuistická studie 2M-CH	63

2.3.2 Druhá kazuistická studie 6M-CH.....	66
2.3.3 Třetí kazuistická studie 7M-CH.....	70
2.3.4 Čtvrtá kazuistická studie 10Z-D	73
2.3.5 Pátá kazuistická studie 12Z-D.....	75
2.3.6 Šestá kazuistická studie 19Z-D.....	77
2.3.7 Sedmá kazuistická studie 20Z-D.....	80
2.3.8 Výsledky a interpretace druhé fáze výzkumu	84
2.4 Ověření hypotéz.....	85
2.5 Diskuze a hodnocení výzkumu	86
3 ZÁVĚR	88
Seznam použité a citované literatury	91
Seznam příloh.....	94

Úvod

V mateřské škole pracuji již téměř 25 let. S kresbou dětí se prakticky setkávám každý den, jak se spontánní kresbou tak i s tématickou – řízenou. Podrobněji jsem se kresbou dětí v mateřské škole zabývala i ve své bakalářské práci – „Výtvarný projev dětí s nestandardním chováním“. A právě zde jsem zjistila, jakým způsobem je nutno nahlížet na kresbu dětí, jak ji využívat a jak ji hodnotit. Kolik škody může spáchat dospělý, který posuzuje kresbu a přitom nezná vývojové zvláštnosti dětí ani specifika vývoje dětské kresby. Proto jsem si pro svou diplomovou práci zvolila opět kresbu dětí, ale z jiného pohledu.

Dítě přichází do mateřské školy zpravidla ve třech letech, někdy i dříve, a opouští ji v době, kdy přechází do školy základní. Toto období, které nazýváme předškolním (věk 3 – 6 let), je obdobím, ve kterém udělá dítě veliký skok v oblasti kognitivní, psychické, motorické, vývoje osobnosti aj. Se vstupem do mateřské školy zažívá dítě také velkou změnu v životě z hlediska socializace a integrace. Dítě, které bylo do této doby většinou pouze se svou matkou nebo jinou blízkou osobou, se nyní dostává do nového, neznámého prostředí. Výchova a přístup učitelek k dítěti v mateřské škole mohou být pro některé děti velice odlišné než na jaké jsou zvyklé z domova. Děti do mateřské školy přicházejí z rodin s různými návyky a předsudky. Při vhodném výchovném působení a vedení paní učitelek v mateřské škole se daří nedostatky z rodiny napravovat. Je k tomu ale potřeba velkého úsilí, důslednosti a hlavně spolupráce všech zainteresovaných do péče o dítě. Vhodné výchovné prostředí působí na harmonické soužití dětí a má velký vliv i na jeho další vývoj.

V souvislosti s předškolním obdobím se setkáváme i s označením „hrové“ období. Hra by měla být hlavní činností při výchově a vzdělávání, ale i spontánní hra je velice důležitá pro rozvoj dítěte. Děti si hrají různým způsobem. Některé vyhledávají aktivní živé činnosti ve společnosti ostatních, jiné děti upřednostňují klidnější hru.

Takovou klidnou aktivitou je mimo jiné i kreslení. Děti na počátku předškolního věku začínají projevovat o kreslení zájem. Na konci tohoto období dosahuje kresba výrazného pokroku a je i na vyšší úrovni. Proto je kresba velice často užívaná psychology jako součást diagnostiky dětí. I učitelky v mateřských školách

sledují spontánní kresbu dětí, v níž se často objevují náměty z jejich života, zážitky, myšlenky, které mohou upozornit na různé problémy či nedostatky. O práci s dětmi komunikují, a tak se od dítěte dozví potřebné informace, na které by se při běžné řeči možná ani nepřišlo. Sleduje se i celková úroveň kresby. Učitelky z mateřské školy mohou být velkými pomocníky odborníkům při diagnostice dětí s určitými problémy. Musí ale respektovat určité zásady.

Ke kresbě dětí se výstižně vyjadřuje P. Říčan (1989, s. 141-142), který uvádí: *„je pro předškolní dítě kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Stojí za to umět tuto dětskou řeč číst! Dítě mnohdy poví kresbou mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy.“*

S příchodem dětí do první třídy nastává další velká změna v oblasti jejich života. Dítě se dostává opět do nové sociální skupiny, je nutná další integrace. Zažívá první úspěchy a neúspěchy, jsou na něj kladeny vysoké nároky.

V tomto období je kladen důraz na motoriku a hlavně na grafomotoriku. Kresba se dále vyvíjí, ale více se sleduje čtení, psaní a matematika. Velký význam pro dítě má opět paní učitelka. Na způsobu její práce s dětmi velice záleží a může ovlivnit postoj dítěte ke škole i k dalšímu vzdělávání do budoucna. I zde by si měli učitelé najít čas a zabývat se dětskou kresbou, protože může upozornit na určité problémy, které ovlivňují celkový výkon dítěte ve škole.

Cíl diplomové práce

Cílem této diplomové práce je sledovat kresbu u dětí po dobu jednoho roku a poukázat na její využitelnost v praxi. Zaměřuje se na děti v předškolním a raném školním věku. Ukazuje na možnosti využití testu kresby postavy v praxi.

První část práce – teoretická - představuje charakteristiku předškolního a raného školního věku, jeho vývoj a dále i charakteristiky věku. Dále popisuje dětskou kresbu, její vývoj s akcentem na kresbu postavy. Seznamuje s několika kresebnými testy a podrobně uvádí test „Kresby postavy“ dle Goodenoughové, který pro naše podmínky upravili J. Šturma a M. Vágnerová.

Na tento test navazuje druhá část – praktická, která se dělí na dvě fáze. První fáze vyhodnocuje kresby dětí, které orientačně porovnává s testem „Kresby postavy“.

Na výsledky této fáze navazuje fáze druhá. Ta u některých dětí podrobně zkoumá zvláštnosti a odchylky ve vývoji kresby, které se ukázaly v první fázi výzkumu, a kazuisticky se jimi zabývá.

Cílem této práce ale není pouze sledovat vývoj kresby postavy dětí a přesně ji porovnávat se standardizovaným testem. Cílem je využít kresbu k orientačnímu sledování vývoje dítěte a osvětlit určité nejasnosti a možné chyby při jejím využití. I přesto, že se pomocí kresebných testů sleduje i vývoj v určitém věkovém období, nemusí vždy platit, že nízká úroveň kresby postavy (nízký počet skóre než je norma) svědčí i o opožděném vývoji, nižší inteligenci apod. To ale platí i v opačném případě. Zajímavé je i sledovat kresbu dětí při nástupu do první třídy, její vývoj a případné změny.

Věřím, že tato práce pomůže mým kolegyním v mateřských školách a prvních třídách základní školy lépe se orientovat v kresbách dětí a umět z nich „vyčíst“ zajímavé informace, které nám dítě sděluje, a nedělat ukvapené závěry z několika prací, nebo pouze z kresby bez použití dalších metod.

Struktura diplomové práce

Úvodní část objasňuje důvod, proč bylo pro diplomovou práci zvoleno toto téma a představuje hlavní téma práce. Seznamuje s významem kresby pro děti a s jejím využitím v praxi. Jejím obsahem je i cíl a struktura diplomové práce.

Tato práce je jasně dělena na teoretickou a praktickou část. Tento způsob byl zvolen s ohledem na zkoumaný problém, pro lepší přehlednost a pochopení dané problematiky.

Obsah teoretické části je rozdělen do dvou hlavních kapitol. První se zabývá dětstvím a jeho vývojem, druhá pak kresbou dětí.

Praktická část seznamuje s charakteristikou výzkumné studie, se sledovaným vzorkem dětí, stanovuje hypotézy, uvádí použité metody výzkumu. Je rozdělena do dvou fází. První fáze orientačně vyhodnocuje kresby u sledovaných dětí s podle „Testu kresby postavy“. Druhá fáze pak odkrývá příčiny odchylek od normy, na které upozornila první fáze a u vybraných dětí komparuje výsledky s dalšími použitými metodami.

Závěrečná část potvrzuje nebo vyvrací stanovené hypotézy, diskutuje a hodnotí výsledná zjištění.

Závěr práce se vrací k výše uvedeným kapitolám, shrnuje a zhodnocuje zjištěné poznatky a stručně popisuje výsledky realizace. Též nastiňuje možnosti využití pro pedagogické pracovníky v praxi.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Dětství a jeho vývoj

1.1.1 Vývoj dítěte v předškolním období

V celém předškolním období můžeme pozorovat, jak dítě prochází významnými změnami v různých oblastech biologického a psychologického vývoje, ale stále musíme mít na paměti, že rozdíly mezi jednotlivými dětmi jsou značné a proto nemůžeme děti striktně porovnávat (Mertin, Gillernová, 2003). Langmajer, Krejčířová (2006) rozdělují nahlížení na předškolní věk do dvou skupin:

- 1. v širším slova smyslu** – tím je myšleno celé období od narození (někdy i včetně prenatálního období) až po vstup do školy. Toto široké pojetí má význam pro plánování sociálních a výchovných opatření. Svádí to však k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí do šesti let srovnávaly a aby se podstatné rozdíly mezi dětmi do tří let a dětmi od tří do šesti let ignorovaly nebo redukovaly na rozdíly pouze kvantitativní. Je ale důležité sledovat zvláště významné charakteristické znaky dětí od tří let až po vstup do školy (nejčastěji 6 let).
- 2. v užším slova smyslu** – tím je myšleno období mateřské školy, od tří let do vstupu do školy. Je to období, kdy je základem pro výchovu rodina, kterou mateřská škola dále rozvíjí. Dítě se postupně odpoutává od svojí rodiny a navazuje nové sociální vztahy a zkušenosti.

Toto období také někdy nazýváme „obdobím hry“, protože právě hra je ta činnost, při které dítě projevuje především svoji aktivitu a je stěžejní při výchově i vzdělávání. Je to období velkého tělesného i duševního vývoje.

1.1.1.1 Vývoj základních schopností a dovedností:

- **motorika** – zdokonaluje se celková obratnost, zručnost, koordinace, pohyblivost. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita a podle dominance jedné z hemisfér je dítě pravák nebo levák.
- **kresba** - podrobněji bude pojednáno v kapitole o vývoji dětské kresby
- **řeč** - přibývá slovní zásoba dětí, jednoduché věty přecházejí v souvětí, postupně začíná naslouchat řeči, krátkému textu, který později i vypravuje
- **poznávání** - okolního světa, živé i neživé přírody, postupně poznává barvy, získává poznatky o počítání a číslech
- **chování** – postupně začíná reagovat na pokyn dospělého, ale potřebuje jasná, neměnná pravidla. Ke konci předškolního období se děti postupně ztotožňují a přijímají základní normy chování. Dítě tak přechází k dalšímu vývojovému stupni. Můžeme říci, že dítě se chová žádoucím způsobem i tehdy, „když se nikdo nedívá“.
- **paměť** – děti v tomto období ještě nejsou schopny generalizace, to znamená, že nejsou schopny získané zkušenosti z jedné oblasti využívat dále i jinde. Dítě si vytváří vlastní pojetí událostí a to se odráží i v tom, jak je předává dál. Často je prezentuje i formou kresby. Zpočátku období je paměť mechanická, až kolem pátého roku začíná mít určitý záměr. Pokud je událost konkrétní, dítě si ji lépe zapamatuje. Převažuje paměť krátkodobá, dlouhodobá paměť se uplatňuje až ke konci předškolního období. Paměť se celkově zlepšuje, vzpomínky jsou komplexnější. (Mertin, Gillernová, 2003 in Kašová, 2008)

1.1.1.2 Vývoj v kognitivní oblasti

Při vstupu dítěte do mateřské školy, tj. ve třech letech je jeho inteligence ve stádiu **symbolického** (předpojmového) myšlení, které je částečně vázáno na individuální předměty, ale již směřuje k obecnosti.

Kolem čtyř let se myšlení dítěte dostává na vyšší úroveň, kterou nazýváme **intuitivní** (názorná). Nyní je již schopno uvažovat v celostních pojmech, které vznikají

vystižením podstatných podrobností. Usuzování je však stále vázáno na názornost, na to, co vnímá a vidí, i když již začíná rozčleňovat.

Dáme-li pětiletému dítěti dvě stejné nádoby s vodou a požádáme ho, aby vodu z jedné nádoby přelilo do druhé, které bude úzká a vysoká, bude nám s přesvědčením tvrdit, že ve vyšší nádobě je vody více, přestože jasně vidělo, že žádná voda nepřibyla. Je to způsobeno tím, že dítě je ve svém usuzování přesvědčeno, že změna tvaru vede i ke změně množství. Jeho pozornost je zaměřena pouze na jeden rozměr (v tomto případě na výšku) a ignoruje ostatní (v tomto případě šířku). Myšlení dítěte tedy nepostupuje podle logických operací, je stále **prelogické** (předoperační). Teprve když dítě začne usuzovat v obou dimenzích – „šířka i výška“ odvodí z toho zachování množství, i když se změní tvar. Dostává se tím do dalšího vývojového stádia – **logických operací**. S tím se setkáme u dětí mezi šestým a sedmým rokem. (Langmajer, Krejčířová, 2006)

Myšlení předškolního dítěte je sice vázáno na realitu, ale ne vždy to znamená, že by nedokázalo rozlišit vlastní fantazii od reality. Určitou roli zde hraje i aktuální emoční náboj, který je do jisté míry s konkrétní skutečností spojen. To můžeme pozorovat i v kresbě dětí. Ten, kdo je „zlý“ (čert, ježibaba) je zobrazen podstatně menší, než ten, kdo je „hodný“. A to tím více, čím větší z toho má dítě strach. V kresbě dětí se odráží i jejich úzkost a strach a snaží se je co nejvíce minimalizovat. (Langmajer, Krejčířová 2006) Jak se dále odráží dětské myšlení v jejich kresbě, se dovíme v další kapitole.

1.1.1.3 Vývoj poznávacích procesů

Vývojové zvláštnosti v dětském chápání světa se odrážejí ve způsobu, jakým tento svět výtvarně vyjadřují a odlišují je od zobrazování v dospělosti. Hazuková (2003) uvádí, že tyto zvláštnosti nalézáme hlavně v období názorného myšlení (druhá fáze předoperačního období) a na počátku období konkrétních operací. Tyto změny přicházejí postupně a v průběhu vývoje zase pomalu vyhasínají. Důležité je znát jejich vývojový základ, abychom jim porozuměli.

Jak uvádí Vágnerová (2005), v předškolním věku je myšlení dětí prelogické, plně nerespektuje podstatné znaky reálného světa, do určité míry je i subjektivně zkreslené. Nerespektuje ani základy logiky. Poznávání je v tomto období zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v tomto světě platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní proměnu poznávacích strategií. Tento názor zastávají i další odborníci. Vágnerová (2005) upozorňuje na typické znaky uvažování předškolního dítěte a dělí je do dvou základních skupin:

A) Způsob, jakým dítě nazírá na svět a jaké informace si vybírá:

- **Centralizace** - předškolní dítě ulpívá na jednom znaku pro něho důležitém a přehlíží ostatní znaky mnohdy podstatnější - nedovede uvažovat komplexně
- **Fenomenismus** - svět ztotožňuje pouze s viditelnými znaky. Hazuková (2003) k tomu dodává, že převaha jevové složky reality v poznávání zároveň závisí i na aktuálně vnímané podobě okolního světa. S tím souvisí **prezentismus** – vazba na přítomnost a **konkretismus** – vazba na určité místo
- **Egocentrismus** - předškolní dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. Ulpívá na svém názoru a nepřipouští názory jiných. Dítě má tendence zkreslovat úsudky preferencí subjektivního přístupu a to vede k nepřesnostem v poznávání. (Hazuková, 2003)

B) Způsob, jakým dítě tyto informace zpracovává:

- **Magičnost** - předškolní děti nedělají velký rozdíl mezi fantazií a skutečností. Pomáhají si fantazií vysvětlovat reálný svět. Uždil (1984) uvádí, že fantazie je nezbytná pro život, rozšiřuje to jeho hranice, ale je nutno ji umět rozlišit od fantazírování, které odvádí od reálného života a vytváří jeho náhražku a pohodlnou iluzi. S tímto názorem souhlasí i Hazuková (2003) a dodává, že fantazie je pro dítě nezbytná pro jeho citovou a rozumovou rovnováhu, má relaxační a emocionálně příznivé účinky. Pomocí fantazie si dítě upravuje realitu tam, kde je svět nesrozumitelný a nepřijatelný.

- **Animismus** - je další projev dětské fantazie, pomocí kterého si dítě pomáhá, aby světu lépe rozumělo - přičítá vlastnosti lidí a jiných živých bytostí i neživým objektům.
- **Absolutismus** – děti jsou přesvědčeny, že to, co poznají je definitivní a jednoznačně platné.
- **Arteficialismus**- způsob vlastního výkladu vzniku okolního světa – přisuzuje „někomu“ (rozumíme tím, že to podle dítěte, nejspíš udělal nějaký člověk)

C) Další typické znaky myšlení předškolního dítěte uvádí Hazuková (2003):

- **útržkovitost**
- **nekoordinovanost**
- **nepropojenost**
- **absence komplexního přístupu**

1.1.1.4 Emoční vývoj a socializace

Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti. Langmajer, Krejčířová, (2006) uvádí tři klíčové oblasti, ve kterých dochází v tomto období ke změnám:

- dochází ke zkvalitnění sociální reaktivity – tj. výrazně se diferencují emoční vztahy k lidem
- k vývoji sociálních kontrol neboli k přijímání norem společensky žádoucího chování – které jim předkládá dospělý. Je důležité stanovit dítěti bezpečné hranice a hodnotové cíle, ke kterým jedinec směřuje (hodnoty kulturní a materiální)
- k osvojování sociálních rolí – to znamená takových vzorců chování a postojů, které od jedince očekává společnost. I dítě v předškolním věku zastává několik odlišných rolí jak doma (syn nebo dcera, sourozenec apod.) tak i mimo rodinu (kamarád, dítě v MŠ, spoluhráč – ve sportovním oddíle apod.) Sociálním dovednostem se člověk učí po celý život. Nejprve ve své rodině, později i mimo ni.

„Schürer (in. Švancara a kol., 1980) upozorňuje na některé oblasti, kterých je nutno si všimat v posuzování meziosobních vztahů dítěte: vývoj mezi matkou a dítětem, mezi otcem a dítětem, mezi sourozenci, mezi dítětem a celou rodinou, zdvořilých způsobů chování, vztahů mezi dítětem a učitelem a vzájemnými vztahy mezi dětmi - hlavně při hře.“ (Kašová, 2008, s. 12)

„Problémy v socializaci nemusí být pouze důsledkem nevhodného výchovného působení rodiny, ale závisí i na typu temperamentu, který má na základ osobnosti podstatný vliv. Temperament je vrozený a dá se výchovou jen málo ovlivnit.“ (Kašová, 2008, s. 13)

Pokud je pro dítě problém zařadit se do jiných sociálních skupin a při kontaktu s vrstevníky má strach nebo projevuje agresi, svědčí to o jeho emoční i sociální nezralosti (Vágnerová, 2005). Takové dítě mívá i časté výkyvy v chování, které můžeme pozorovat i v jeho výtvarném projevu (výběr barev, velký tlak na tužku- někdy i protržení papíru aj.)

Emoční prožitky jsou stále velmi intenzivní, často přecházejí z jedné kvality do druhé (pláč x smích), ale již ne v takové míře, jak tomu bylo v batolecím období. Proměna emočního prožívání závisí na zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování dítěte. Předškolní dítě už celkem chápe, jak je možno vlastní emoce zlepšit, jak se zbavit pocitu viny, případně jak vzniklou nepříjemnou situaci napravit (Vágnerová, 2005).

To, co prožije dítě v předškolním věku, se odráží v jeho citovém vývoji a formování osobnosti. Stává se, že prožitky z dětství ovlivní dítě do budoucího života. (Třesohlavá, Černá, Kňourková, 1990)

1.1.2 Vývoj dítěte v mladším školním období

Nástup do školy je vždy pro dítě velká událost. Je to období, které je provázáno velkou zátěží jak po stránce psychické, tak i fyzické. Na dítě jsou kladeny značné nároky na pracovní výkon, tempo, pozornost, paměť. Dítě se ocitá v nové sociální skupině, kde zastává novou roli – stává se školákem. Výrazně se mění i denní režim. Dítě musí být do 8.00 hodin ve škole, dodržovat vyučovací hodiny a přestávky. Některé děti mohou mít ještě potřebu odpoledního spánku.

Jak uvádí Vágnerová (2005), nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě nejprve projde slavnostním rituálem při zápisu do školy, dalším při loučení s mateřskou školou a poslední významným dnem je 1. školní den. Dítě si je vědomo toho, že jej čeká něco nového, neznámého. Každé dítě toto období prožívá jinak. V našem státě se nastupuje do školy ve věku 6 -7 let. Toto období nazýváme raný školní věk a trvá až do 8 – 9 let. Je to období, ve kterém dítě prochází různými vývojovými změnami. Zásadní pro úspěšné zvládnutí školní docházky je školní zralost a připravenost dítěte. Dítě potřebuje uspět jak mezi vrstevníky, kde chce být akceptováno, tak chce vyhovět požadavkům dospělých, chce dosahovat dobrých výsledků při vyučování, chce být pozitivně hodnoceno atd.

Lépe je na vstup do 1. třídy připraveno dítě, které alespoň v posledním roce navštěvovalo mateřskou školu. Zvládá již odloučení na určitou dobu od rodiny, je zvyklé pobývat v kolektivu dětí, plnit určité úkoly, mít drobné povinnosti. Hlavně pak dítě z nepodnětného prostředí se v mateřské škole naučí základní návyky, dovednosti a získá zde poznatky z různých oblastí, na které bude ve škole moci navázat. Ale i pro děti dobře připravené z rodiny a mateřské školy, je vstup do školy velká životní změna. Při výchově a vzdělávání v MŠ je kladen důraz na individuální přístup, přátelský vztah mezi učitelkou a dítětem. Veškerá činnost probíhá v pohodovém, hrovém prostředí s dostatkem času na práci, zvláště pak, je-li třída v MŠ heterogenní. V základní škole jsou naopak vysoké nároky na výkon, pozornost, soustředění apod.

Jak uvádí Langmajer, Krejčířová (2006) tato situace se výrazně nezměnila ani po opětovném zavedení školní docházky na devět let a zavedení programu „obecné školy“ nebo dnešních volnějších rámcových programů, od kterých se očekávalo, že by měly start do školy malým prvňáčkům poněkud zpomalit. To se však v praxi ukazuje jen nepatrně. Nemůžeme se potom divit, že dítě po určité době po vstupu do školy vykazuje příznaky nepřizpůsobení, nezájmu, z kterých se mohou dále vyvíjet další závažnější problémy.

1.1.2.1. Motorický vývoj

Hrubá i jemná motorika se v průběhu období stále zlepšuje. Motorické výkony nejsou závislé pouze na věku, ale i na podmínkách, které pro rozvoj v této oblasti umožní okolí – hlavně pak rodiče. Děti, které mají možnost se v tomto směru rozvíjet, rodiče je podporují a povzbuzují, umožňují jim motorické činnosti, jsou na tom podstatně lépe, mají lepší výkony než děti, které rodiče omezují, nerozvíjejí, nepřipravují jim potřebné podmínky. Langmajer, Krejčířová (2006) upozorňují na skutečnost, že dítě ve školním věku si již dobře uvědomuje své zdary a nezdary v této oblasti a začíná své výkony poměřovat s ostatními. To, jak je dítě obratné a jakou má tělesnou sílu hraje velkou roli v jeho postavení ve skupině, roli ve skupině i v jeho oblíbenosti, uznání a obdivu.

Výrazně se zlepšuje i jemná motorika. Výuka v základní škole se na to cíleně a pravidelně zaměřuje. Jsou prováděny grafomotorické cviky, děti často vybarvují, kreslí, později začínají s psaním. Důraz je kladen i na správné držení tužky a pera, pohyby paže a sezení při psaní. Nejprve pohyby při praktických činnostech vycházejí z ramenního a loketního kloubu, teprve po delším procvičování dochází k jemnější koordinaci zápěstí a prstů. Děti pracují s drobnějším materiálem, jejich práce je přesnější a za delší dobu se unaví. To vše má vliv na lepší úroveň psaní a kreslení.

1.1.2.2 Vývoj poznávacích procesů

Okolo šestého roku dochází u dětí k výrazným vývojovým změnám v jejich poznávacích schopnostech. Dítě začíná svět chápat více realisticky, není již tak závislé na svých potřebách a přáních. Je to období, kdy dítě začíná logicky myslet, i když jen při konkrétních činnostech a na konkrétních předmětech. Steinberg a Belsky (in. Vágnerová 2005) nazývají toto období dokonce „kognitivní revolucí“. Poznávání v tomto věku se stává stále přesnější, než tomu bylo v předškolním věku.

Vývoj vnímání – dítě je již schopno dělat analyticko-syntetické činnosti, tím je myšleno vyjmout části z celku a opět je správně umístit. Jak uvádí Langmajer,

Krejčířová (2006) vývoj pročleněného vnímání lze využít jak při spontánní kresbě dítěte, která se stává bohatší na různé detaily a je i mnohem podrobnější, tak i při napodobování různě složitých tvarů, tvarů písma apod. To se také využívá při orientačních zkouškách školní zralosti v „Kernově testu školní zralosti“ (přesněji „testu základního výkonu“ – „Grundleistungstest“), u nás jej známe i v Jiráskově úpravě.

Tento test by se měl využívat pouze k orientaci, protože školní úspěšnost závisí zřejmě i na dalších schopnostech – jako je řeč, paměť a na určitém množství znalostí, které získá dítě v předškolním věku. V nejasných případech by měl konečné rozhodnutí podat psycholog.

Vývoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů – dítě mění způsob uvažování, řídí se zákony logiky, respektuje reálné vlastnosti – to vše vede k tomu, že opouští prelogické myšlení, které mělo v předešlém předškolním období a jeho typickými znaky byl egocentrismus, fantazie, aktuální pocity a potřeby. Piaget (1966, 1970) nazval toto období fází konkrétních logických operací (in. Vágnerová, 2005). Tato proměna dětského uvažování je postupná, neprojevuje se vždy stejně. Záleží na okolnostech a situacích.

Jak Vágnerová (2005) dále uvádí - **myšlení** – je vázáno na realitu a konkrétnost (stejně jak tomu bylo v předškolním období). Děti v tomto období jsou schopny uvažovat o něčem konkrétním, i když není objekt jejich představ momentálně přítomen. Mladší školáci přijímají skutečnost takovou, jaká je, a nepřipouští změnu. Tento způsob myšlení je chrání před nejistotou z více možností, ale zároveň je omezuje v získávání dalších informací. Toto omezení mizí až ve starším školním věku, kdy je dítě schopno formálního logického myšlení. Při myšlení vychází nejraději z vlastní zkušenosti, ale není již tak ovlivněno tím, co je vidět na první pohled – dokáže zobecňovat.

Významnými znaky konkrétního logického myšlení jsou:

- 1. decentrace** - posuzovat z více hledisek
- 2. konzervace** - je uvědomování si trvalosti určitých objektů, jejich vlastností, i když se změní jejich vnější vzhled (písek zůstává pískem na hromadě, v bábovce apod.). Stále ale přetrvává neschopnost z předešlého období svoje zkušenosti zobecnit a využít jich v jiných situacích - generalizovat.

- 3. reverzibilita** - děti ve školním období začínají chápat možnost vrátit situaci zpět, do původního stavu (uberu část korálků a opět je vrátím)

Vývoj paměti a pozornosti závisí na zralosti CNS. Schopnost dítěte soustředit se s určitým záměrem a na určitou, nezbytně dlouhou dobu dozrává na počátku školního věku a můžeme ji považovat za jednu ze složek školní zralosti. (Vágnerová, 2005) Fontana (1997) upozorňuje na skutečnost, že dítě v sedmi letech je schopno se soustředit na zajímavou látku asi 7 -10 min. Tato schopnost se každý rok prodlužuje, ale pouze o 1 - 1,5 minuty. V tomto období se výrazně rozvíjí i paměť.

1.1.3 Činitelé ovlivňující psychický vývoj jedince

Vývoj jedince ovlivňuje mnoho faktorů, některé velmi výrazně, jiné pouze okrajově. „*Průběh psychického vývoje závisí na individuálně specifické integraci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí.*“ (Vágnerová, 2005, s. 12) Můžeme tedy říci, že vývoj závisí na dvou hlavních činitelích, kterými je prostředí a dědičnost, a jsou spolu ve vzájemné integraci. Třesohlavá, Černá, Kňourková (1990) k tomuto dodávají, že dravý vývoj dítěte je závislý na zralosti CNS, na sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a na učení.

1.1.3.1 Dědičnost

Jak uvádí Vágnerová (1999), dědičná výbava neboli genetické dispozice, jsou v době početí souhrnem (do jisté míry náhodně) vybraných dědičných dispozic. Označujeme je jako genotyp. Třesohlavá, Černá, Kňourková (1990) k tomuto dodává, že až 60% vloh, tělesných a duševních schopností, máme díky vrozeným dispozicím a schopnostem. V genetickém aparátu je zakódován jakýsi program individuálního rozvoje každého jedince. V průběhu života dochází k jeho aktivaci. To znamená, že dispozice pro rozvoj různých schopností a dovedností se nemohou projevit dříve než

v období, kdy dané funkce obvykle postupně dozrávají (např. vývoj poznávacích procesů závisí na aktivaci genů, které stimulují zrání konkrétních oblastí mozku). (Vágnerová, 2005)

Genetické informace jsou zakódovány ve formě genů. Ty jsou lokalizovány na chromozomech, kterých má každý člověk dvě sady – jednu po matce a druhou po otci. Variabilita dědičných předpokladů je vždy ovlivněna náhodou při setkání dvou partnerů. Lidé mají tendence vybírat si partnera, který se jim do jisté míry „podobá“ např. z hlediska rozumových schopností. V tomto případě můžeme předpokládat i zvýšenou možnost podílu dědičnosti u jedinců nadprůměrných, tak i podprůměrných. Nesmíme však opomenout, že na kvalitě a rozvoji schopností se podílí i stimulace prostředí, v jakém se jedinec nachází. (Vágnerová 2005)

Platí to ale i naopak. Setkají-li se dva jedinci s odlišným temperamentem (citově labilní s vyrovnaným), pak je předpoklad, že jejich potomci nebudou výrazně temperamentně vyhranění.

Každý **genotyp** má však vymezené hranice – reakční normu. Záleží na podnětech z prostředí, která z variant reakční normy bude dosažena. Genetické předpoklady a vlivy prostředí jsou ve vzájemné integraci. Ale ani stejné podněty, které k jedincům posílá prostředí, nemusí na všechny působit stejně. Záleží na konkrétních dispozicích, na způsobu, jakým jsou zpracovávány (např. vysoce podnětné prostředí a vzdělání rodiče mohou velmi dobře rozvíjet nadprůměrné dítě, ale dítě podprůměrné by bylo v tomto prostředí stresováno, přetěžováno a lépe by se rozvíjelo v méně náročné rodině). Dědičnost nevytváří hotovou, neměnnou vlastnost, ale jen předpoklady určité kvality. **Fenotyp** je ta vlastnost organismu, která se projevuje navenek. Vzniká dlouhodobou integrací dědičných dispozic s faktory prostředí. (Vágnerová, 1999)

1.1.3.2 Prostředí

Prostředí může vývoj jedince ovlivnit různě, a to jak kladně tak i záporně. Na psychický vývoj působí všechny níže uvedené složky prostředí, i když ne ve stejné míře a rozdílným způsobem.

Sociokulturní prostředí je z hlediska psychického vývoje nejvýznamnější. Přispívá k rozvoji specificky lidských projevů – dodržování společenských norem, schopnost autoregulace, komunikace, sociálního učení apod. Vágnerová (2005) dělí socializační činitele do několika skupin, podle míry bezprostřednosti a působení na jednotlivce.

- **Společnost – obecné sociokulturní vlivy:** udávají soubor pravidel a postojů, které platí pro určitou společnost (jazyk, kultura, tradice, hodnoty, chování), jedná se o jakýsi řád, který usnadňuje společné soužití
- **Sociální vrstva, k níž jedinec patří:** každá sociální vrstva má své specifické normy, může uznávat jiné hodnoty, má svůj životní styl
- **Malá sociální skupina:** všichni členové jsou v přímém kontaktu a mají svou roli. Dítě se do ní buď rodí, nebo dostává během života (sportovní oddíl, kroužky apod.)

Rodina

Rodina je základní sociální skupina, která nejvýznamněji působí na vývoj jedince. Dítě zde získává určité informace, vzorce chování, které zobecňuje a očekává, že stejným způsobem se budou chovat i ostatní lidé. (Vágnerová, 2005)

„Proto můžeme ve kvalitě a charakteristikách prvních sociálních zkušeností ze vztahu rodičů a dítěte vidět základ budoucího více či méně úspěšného vývoje dítěte. Podle tohoto vztahu dítě buduje a prožívá další vztahy se svým okolím, které ovlivňují a posilují jeho představu o sobě samém“. (Hadj-Moussová in Vágnerová, 1999, s. 94)

Základní struktura pro rozvoj mentálního vývoje a schopností se tvoří v prvním období života. Pokud zde dojde k určitým odchylkám, další vývoj už je pouze koriguje, někdy i se značnými problémy. Velmi důležité jsou první kontakty mezi dítětem a matkou, které v dalším vývoji zásadním způsobem ovlivňují interpretaci všeho, co jej obklopuje, s čím se setkává. Hadj-Moussová (in Vágnerová, 1999) udává dvě hlavní příčiny nedostatečného působení rodičů.

- **nedostatečné kvantitativní hledisko** – dětem se nedostává potřebné množství podnětů v době, kdy jsou nezbytné pro jeho vývoj
- **kvalitativně nevhodné** – působí dětem potíže a negativně ovlivňují jejich další vývoj

Jak ovlivní nedostatek podnětů vývoj, závisí také na tom, ve kterém období k tomu dochází. Ale jak již bylo zmiňováno výše, i přemíra kvalitních podnětů může dítěti za určitých okolností škodit.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým dělením rodiny, podle jejího typu, funkčnosti, vztahu k dítěti, výchovných stylů rodičů apod. Matějček, Langmajer (1974) se zaměřili ve své práci na typy rodin, které vedou k deprivaci dítěte:

- **dysfunkční rodina** – rodiče se zabývají vlastními problémy, špatnými vzájemnými vztahy, dítě trpí nedostatkem citu, nemůže navázat stálý uspokojivý vztah (podobně je tomu i v neúplné rodině)
- **rodina specificky hodnotově orientovaná** – na prvním místě jsou materiální hodnoty, ale dítě může velmi citově strádat
- **nízká sociální a kulturní úroveň** – citové potřeby v této rodině mohou být uspokojovány, rodiče však nejsou schopni děti rozvíjet po mentální stránce. To vede ke snížení mentální úrovně
- **rodiče jsou mimo normu** – alkoholici, psychopati, neurotické nebo psychotické matky, matky chladné či neschopné navázat citový vztah – své problémy přenášejí na děti
- **úzkostní rodiče** – přenášejí svou úzkost i na děti a ty reagují podobným způsobem.

Třesohlavá, Černá, Kňourková (1990), ale i další autoři – např. Mertin, Gillerová, (2003), upozorňují, jak důležité je pro správný vývoj dítěte odpovídající vztah mezi rodiči a dítětem a způsob výchovy. Nejčastěji používané výchovné styly jsou tři.

- **styl autoritativní** – je postaven na příkazech a zákazech, vyžaduje bezpodmínečné poslechnutí, nerespektuje potřeby dítěte
- **styl liberální** – je postaven na neřízené volnosti, dítě si dělá samo, co chce
- **styl demokratický** – základem je respektování všech členů rodiny, spolupráce, odpovědnost, vzájemná pomoc.

Podrobně popsání výchovné styly, jejich vliv na dítě a rady, jak správně postupovat, najdeme v práci P. Kopřivy a kol. Respektovat a být respektován (2010). Často se můžeme setkat i s nejednotnou výchovou a to v případě, že každý rodič používá jiný výchovný styl.

Langmajer, Krejčířová (2006) popisují šest vysloveně nevhodných a škodlivých výchovných stylů pro vývoj dítěte:

- **rozmazlující výchova** – rodiče plní bezmezná přání dítěte
- **zavrhující výchova** – rodiče dávají dětem najevo odmítání a nesouhlas (jako důvod však udávají nezbytnost kázně)
- **nadměrně ochraňující výchova (hyperprotektivní)** – ve snaze chránit dítě před riziky brání dítěti v postupném rozvoji a získávání zkušeností
- **perfekcionalistická výchova** – rodiče kladou na dítě velké nároky, které nemůže vzhledem ke svým individuálním zvláštnostem zvládnout
- **nedůsledná výchova** – výchova se pohybuje mezi krajní přísností a krajní volností (můžeme sem zahrnout i výše zmiňovanou, nejednotnou výchovu rodičů)
- **výchova zanedbávající, týrající, zneužívající dítě, deprivující** – tato výchova přímo ohrožuje dítě i jeho zdárný vývoj

Biologičtí činitelé

Mohou působit na úrovni oslabení či narušení struktury nebo funkcí CNS. Vznikají z různých příčin a může k nim docházet v různém vývojovém období. U těchto dětí můžeme pozorovat emoční labilitu, nižší schopnost sebeovládání, soustředění, impulzivitu, výbuchy agresivity atd. Vágnerová (2004) uvádí tři období:

Prenatální – vznikají vlivem infekčního onemocnění matky, požíváním některých léků, drog, alkoholu, některé zdroje uvádějí i kouření, intoxikaci, špatný psychický stav matky aj.

Perinatální - poškození může nastat, pokud je porod komplikovaný (dlouhé protahované porody, špatná poloha plodu, vdechnutí plodové vody, omotání pupeční šňůry kolem krku dítěte, přidušení dítěte - asfyxie), silná novorozenecká žloutenka

Postnatální - poškození dítěte v tomto období je způsobeno hlavně různými úrazy, infekčním a horečnatým onemocněním, špatnou životosprávou, podvýživou atd.

V některých případech se může vyskytnout i více příčin najednou, například vlivem závažného onemocnění matky se dítě narodí nedonošené.

Další činitelé působící na vývoj dítěte

Mediální prostředky (televize, která je nejrozšířenější, rádio, počítač, tiskoviny, DVD apod.) bezesporu obohacují život lidí. „*Ukazuje se, že pozitivní význam médií na vývoj dětí a mládeže vůbec nemusí být automatický, ale je až výsledkem specifického edukačního působení – mediální, resp. multimediální výchovy*“. (Helus, 2004, s. 65) Ukazuje se, že kromě pozitivního vlivu médií si musíme uvědomit i jejich nebezpečí. Helus (2004) upozorňuje na tyto skutečnosti:

- narušení **pozornosti** dětí a koncentrace – krátké dějové intervaly, zvukové a světelné efekty, které opakovaně přitahují pozornost
- narušení **hodnoty** autentických osobních zážitků – ztráta zájmu, citlivosti pro vlastní prožívání, je narušen vývoj osobní identity, komerční podbízivost
- narušení **kommunikace** – schopnost rozvinutě vyprávět, naslouchat

Jednáček v rodině – do jaké míry je vývojově ovlivněn jedináček v rodině není přesně vymezeno. Ale je jasné, že pozitivem je více času na dítě, více lásky a citu ze strany rodičů. Na druhé straně se ale může vztah k dítěti vystupňovat až k nekritičnosti k dítěti, to se jim v jejich očích zdá geniální (užívá jazyk dospělých, je zasvěcený do problémů dospělých), ale právě pro to nezapadá do vrstevnické skupiny a s tím jsou též spojené problémy se socializací.

1.1.4 Shrnutí

Vývoj člověka probíhá plynule, trvale a po celý jeho život. Výsledky odborných studií ukazují, jak velice záleží na vývoji v prvních letech života dítěte. Co se v této době promešká, už se dohání velmi obtížně. Jak je výše popsáno, vývoj ovlivňuje mnoho činitelů. Je však velmi důležité včas odhalit příčiny nestandardního vývoje a co nejrychleji je odstranit a zjednat nápravu. V tom nám může být velkým pomocníkem právě dětská kresba.

1. 2 Dětská kresba

Jak uvádí Šturma, Vágnerová (1982, s. 7) „dětská kresba je „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky.“ Pokud se vývoj dětského myšlení, vnímání a jemné motoriky přiblíží k třetímu roku dítěte, začíná dítě spontánně sahát po tužce a vznikají první kresby. Kresba se tímto stává pro dítě novou, zajímavou činností, která jej provází po dobu celého dětství.

Zájem o kresbu dětí projevují již přes sto let i psychologové. Autor jedné z prvních prací týkající se dětské kresby je Corrado Ricci. Ten zkoumal dětské spontánní kresby již koncem 19. století. Tehdy došel k závěru, že hlavním námětem kresby dětí je lidská postava. To je již v dnešní době v oblasti psychologie známý fakt, na kterém jsou postaveny různé testy (test školní zralosti J. Jiráska 1970, test kresby lidské postavy Goodenoughové), výzkumy a stává se často i součástí diagnostiky.

„Z hlediska systémového pojetí probíhá kresba jako organizovaný proces, v němž se uskutečňuje dialektická jednota kognitivních a motorických složek, imitace a spontaneity, učení a tvořivosti, poznávání a činnosti“. (Švancara a kol. 1980, s. 197)

Dětská kresba patří v dnešní době mezi nepoužívanější metody v psychologické diagnostice. V kresbě se odráží vývojová úroveň interpreta i jeho schopnosti.

Kresba je podobně jako hra doprovázena radostí a má i svůj cíl. Mezi obrazovou představou a grafickým obrazem najdeme nespočet souvislostí, protože vznikají přímou nápodobou. Luguét (in Piaget 2001) ve svých studiích dětské kresby vymezil stadia a podal jejich výklad, který je platný i v dnešní době. Před ním byli na tuto problematiku dva různé, protikladné názory. Autoři jednoho směru zastávali ten názor, že první dětské kresby staví na realistickém základě, drží se skutečných předloh a že představy v kresbě se objevují až později. Zastánci druhého názoru naopak zdůrazňovali, že první kresby jsou idealistické a nezobrazují ve své podstatě skutečnost. Tento spor rozsoudil Luguét, který poukázal na to, že dětská kresba je do osmi až devíti let v podstatě realistická. Dítě zpočátku kreslí to, co o předmětu či osobě ví a teprve mnohem později je schopno graficky vyjádřit to, co vidí (Piaget, 2001).

Realismus dětské kresby prochází různými vývojovými fázemi, se kterými se blíže seznámíme v další kapitole.

S tímto názorem se ztotožňuje i Uždil (1984) a dodává, že dětská kresba byla v posledních letech studována jak po stránce tematické, co dítě kreslí, tak později i po stránce formální, jak dítě kreslí. To poukazovalo na existenci jakési zákonitosti mezi tím, jak dítě vidí svět, a tím, co by se dalo nazvat výtvarným řádem kresby. Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Dítě v ní zobrazuje svůj názor a realitu tak, jak jí vidí a chápe. V poslední době se stále znovu uvažuje o souvislostech dětské kresby s duševním životem. (Uždil in Kašová, 2008)

Stejný názor zastává i Davido (2001), který uvádí, že v kresbě nelze oddělit hru od snění a reality, vše je spolu propojeno. Při kresbě vychází najevo pravda, nevědomá i vědomá přání. Dítě ke kresbě motivuje to, co ho zajímá, ale i to, co jej trápí.

Dětská kresba se využívá v mnoha oblastech:

- při testování mentální úrovně
- jako komunikační prostředek
- jako prostředek zkoumání afektivity dítěte
- jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle

V kresbě dětí se odráží jejich intelekt, emoční rovnováha aj. Bylo by však velkou chybou dělat ukvapené závěry z jednoho obrázku. K určení diagnózy je potřeba posuzovat dítě z hlediska sociálních a kulturních souvislostí. (Kašová, 2008)

1.2.1 Vývoj dětské kresby

Výtvarné aktivity jsou propojeny mnoha způsoby s osobností dítěte. Odrážejí se v nich charakterové vlastnosti, psychické zvláštnosti a souvisejí i s myšlením dítěte, jeho vnímáním a představivostí. Pokud porovnáme kresby stejně starých dětí, najdeme určitou podobnost a shodu. Můžeme tedy hovořit o vývojovém stádiu s typickými znaky pro určitý věk. Musíme mít však na paměti, že každý vývoj, tedy i vývoj dětské kresby, může mít určité nepravidelnosti. Někdy se nečekaně urychlí, jakoby „přeskakoval“ to, co by logicky následovalo, jindy zas malý kreslíř velice dlouho přetrvává u získaných

grafických představ a nesnaží se vytvářet nové. Někdy se nám zdá, že vidíme shodu v celkové inteligenci dítěte s jeho výtvarným projevem. I zde musíme být velice opatrní. Úroveň výtvarného projevu dítěte může být i výrazem specifického nadání (Uždil, 1983).

Švancara a kol. (in Kašová, 2008) ve své práci uvádějí, že většina autorů, kteří zkoumají kresbu dětí, se shodují v tom, že všechny děti na celém světě začínají kreslit téměř stejným způsobem. Prvním jejich výtvarným projevem je čára a pro každé dítě je to velký objev. Pokud dítě zvládne na základní čarání navazovat obrysové tvary (nejčastěji kruhové) a zároveň se začínají objevovat i vodorovné a svislé linie, dospívá do stádia zobrazování. První zavřený tvar = kruh, může dítě využít ke znázornění stromu, auta, ale nejčastěji se objevuje postava člověka. Je to celkem logické, protože dítě kreslí to, co je pro něj důležité a to jsou lidé, kteří jej obklopují - matka a otec.

V letech 1945 – 1965 provedli první velký výzkum dětských výtvarných projevů Baker a Kelloggová. Podařilo se jim získat 400 000 prací (čarání) od 2000 dětí. Zjistili 20 základních znaků čarání u dětí ve věku 2 – 5 let.

Třesohlavá, Černá, Kňourková (1990) poukazují na skutečnost, že dětská kresba je ukazatelem grafomotorických schopností, vizuomotorické koordinace, ale i jeho citového vnímání a vnímání okolního světa. V kresbě dětí se odráží výchovné styly rodičů, citové zázemí i frustrace psychických potřeb, jestli vyrůstá dítě v narušené rodině či nikoli. Dětská kresba má pro dítě i velký význam v navazování komunikace a kontaktu s ostatními členy rodiny. Velice vhodné jsou pro výchovu dítěte společné kresby s rodiči a následný rozhovor o nich.

Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Dítě v ní zobrazuje realitu po svém, tak, jak jí chápe. Kresba prochází vývojem podle určitých stádií. v odborné literatuře se můžeme setkat s různým dělením, ale podstata je vždy na stejném základě. Švancara (1980) uvádí vývojová stádia podle Burta.:

- čarání – ve věku 2 - 5 let s vrcholem ve třech letech
- stádium linií – ve věku 4 let
- popisný symbolismus – ve věku 5 - 6 let
- popisný realismus – ve věku 7 - 8 let
- vizuální realismus – ve věku 9 - 10 let
- stádium potlačení kresebného projevu ve věku 11 - 14 let

- umělecké oživení v rané adolescenci

Vágnerová (2005) také upozorňuje na to, že vývoj dětské kresby prochází několika fázemi a závisí na vývoji jedince bez ohledu na jeho umělecké schopnosti (Kašová, 2008).

1.2.1.1 Presymbolická, senzomotorická fáze

Je to období od 1,5 – 2 let dítěte. Piaget tuto fázi nazývá sémiotické či symbolické období. Pro tuto vývojovou fázi je typické, že se vyvíjejí základní funkce pro pozdější jednání. Dítě je schopno představit si něco pomocí něčeho jiného - toho, co slouží pouze této představě. Musíme si ale uvědomit, že sémiotické mechanismy nepracují s představami. Piaget (2001) se o kresbě v tomto období vyjadřuje jako o grafickém obraze, který je ve svých začátcích přechodem mezi hrou a obrazovou představou.

Kolem druhého roku, se začínají probouzet asociace, které vyvolávají u dítěte přesnější představy. Ty mu pak umožňují spojit tyto představy s kresbou a výtvarný produkt pojmenovat. Do procesu pronikání představ do výtvarného projevu dítěte často výrazně zasahují dospělí - učitelky v MŠ, rodiče aj. (Hazuková, 2003).

Výtvarná činnost je v tomto období pro dítě velice zajímavá. Dítě se setkává s novým neznámým materiálem, se kterým může experimentovat, s novou zajímavou činností. Uždil, Šišinková (1983) ve své práci uvádějí, že prvním grafickým projevem může být pro dítě čmárání dřívkem v blátě, děláním stop nebo otisků ve sněhu, nebo „kreslení“ na zamlženém okně. Pokud se dítěti dostane do ruky jakýkoli výtvarný materiál, začne čárat.

Čáranice nezachycuje skutečnost, chybí vizuální kontrola, pohyb paže vychází z ramene, chybí dospělý úchop. Kreslicí materiál (tužka) není oddalován od podložky a často se stává, že dítě kreslí i mimo hranice papíru. V tomto období některé děti zvládnou napodobit linku, kruh ještě však nikoli. Lowenfeld (in Perout, 2005) označuje tento způsob čáraní za první etapu, tzv. „chaotické (bezobsažné) čáraní“, při kterém dítě zobrazuje nahodilé znaky, ve kterých se odráží motorická aktivita a radost z činnosti. (Kašová, 2008)

1.2.1.2 Přechod na symbolickou úroveň

Období bezobsažných čaranic předchází vědomému zobrazování objektů a jevů z okolního světa. Do čaranice, která původně začala vznikat jako bezobsažná, dodatečně vkládá dítě svoji představu. Dítě vkládá svoji představu do forem, které samo nějakým způsobem vytvořilo. Tuto představu využívá i při vnímání jakýchkoli jiných forem, se kterými se setkává – přírodniny, kameny, skvrny na omítce apod. Vytvářením svých vlastních představ o nahodile vzniklých formách nekončí toto přechodné vývojové období, ale provází člověka celým jeho dalším životem. Už ale ne v takové intenzivní podobě jako nyní.

První výtvarné projevy jsou již zhotoveny na základě zrakových představ, ale jsou také ovlivněny představami hmatovými, sluchovými, pohybovými či chuťovými apod. Proto můžeme těžko diferencovat, která představa ovlivnila nejvíce „výtvarné dílo“ dítěte v tomto vývojovém období. Již v tomto stadiu se můžeme setkat s pokusy o výtvarné vyjádření emočních procesů, jevů z vnějšího i vnitřního světa. To později v dospělosti považuje většina lidí za nemožné. Dítě zachytí čarou nikoli pouze letadlo, ale let jako takový, stejně se pak může do nakresleného barevného pomeranče promítnout i jeho vůně, nebo chuť (Hazuková, 2003).

Podobně se k výtvarnému zobrazování v tomto období vyjadřují i další autoři. Uždil, Šišinková (1983) upozorňují na významný pokrok v tomto období. Vzniklý tvar se snaží dítě pojmenovat, ale podobnost bývá zpočátku pouze náhodná. Někdy spletené čáry vykládá různě (brouk, člověk, strom). Můžeme se setkat i s tím, že dítě ještě nedovede rozlišit to, co nakreslit lze a co nelze (Kašová, 2008).

Jedná se o období, ve kterém si dítě začíná uvědomovat, že čmárání může něco znázorňovat. Dítě nachází ve své práci určité znaky, na jejichž základě svůj grafomotorický projev dodatečně pojmenuje. Vágnerová (2005) nazývá toto období obdobím sekundárního symbolického zpracování. Zde už můžeme pozorovat určitý záměr.

Lowenfeld (in Perout, 2005) označuje toto období druhou etapou čarání, tzv. „zvládnutí čaranice“. Děti si začínají uvědomovat určitou souvislost mezi vznikajícími symboly a tahy tužky. Bývá to asi za 6 měsíců od doby, kdy dítě začalo čarat. Vzniká souvislost mezi vizuální a motorickou aktivitou, rozvíjí se zraková kontrola, dítě je již

schopno oddělit tužku od papíru. Některé dítě zvládne napodobit i kruh, ale čtverec ještě ne. Kolem třetího roku se začíná objevovat podobný úchop tužky jako u dospělých, daří se mu napodobit předkreslenou linku a kříž. Dítě, podobně jako u jiných činností, neudrží dlouho pozornost, během kreslení často mění původní záměr nebo kresbu vůbec nedokončí. (Kašová, 2008)

1.2.1.3 Fáze primitivního symbolického vyjádření

Tato fáze je pro vývoj kresby dítěte velmi významná v tom, že posouvá její celkovou úroveň dál. Hlavní změna spočívá v tom, že dítě kreslí s určitým záměrem, který předem i pojmenuje. Často se ale můžeme setkat s tím, že název svého výtvaru v závěru změní. Pokud dítě zachová stejný název pro svoji práci i při dokončení kresby nebo je schopno kresbu opakovat, můžeme hovořit o dalším kroku vpřed.

Jak uvádí Vágnerová (2005), teprve když se kresba dítěte dostane do této fáze, můžeme hovořit o symbolickém zobrazení skutečnosti. To, jak se kresba podobá skutečnému objektu, závisí na celkové úrovni schopností a dovedností. A to jak na úrovni motoriky, senzomotorické koordinace, poznávacích schopnostech, tak i na momentálním emočním ladění apod. Dítě kreslí vše, co jej zaujme, znázorňuje hlavně subjektivně významné znaky objektu, proto se často hotová kresba málokdy shoduje alespoň v hlavních znacích se skutečným objektem. Tento názor sdílí i Matějček (1994), který říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví a co se mu na něm zdá důležité.

Velmi oblíbeným a častým námětem pro kresbu dětí je lidská postava. Vývoj kresby lidské postavy prochází určitými etapami, má typický průběh a odráží se v něm celkový psychický rozvoj. (Vágnerová, 2005)

1.2.1.4 Vývoj kresby lidské postavy

„Je nesnadné vymezit vývojovou úroveň kresby pro každý rok věku jedním prototypem“ (Švancara a kol., 1980, s. 198). Ze své dlouholeté praxe v mateřské škole

mohu tento názor pouze potvrdit. Většinu prací dětí lze zařadit podle věku tak, jak udává odborná literatura. Ale nezřídka se setkáváme i s kresbami, které svojí úrovní odpovídají pracím starších dětí, ale jejich interpret je nižšího věku, nebo naopak. I celková vývojová úroveň dítěte nemusí být v souladu s úrovní jeho kresby postavy.

Uždil (1984) konstatuje, že první náznaky kresby člověka se objevují mezi 3. - 4. rokem. Pokud žije dítě v podnětném prostředí, kvalita kresby se rychle a zřetelně vyvíjí. Z kresby lidské postavy se dozvíme o dítěti mnohem více než z kresby čehokoli jiného. Stejný názor má i Vágnerová (2009), která k tomu dodává, že kresba lidské postavy kolem 3. roku má své specifické znaky a vychází ze zkušeností dítěte s vlastním tělem a z pozorování jiných lidí. Největší význam v tomto věku dává dítě lidskému obličejí, který je velmi důležitý při navazování sociálních kontaktů. Dalším vývojově důležitým detailem jsou končetiny, které jsou důležité pro veškerou aktivitu. Proto primární zobrazení lidské postavy jsou hlavonožci. Hlavonožci jsou postavy, které mají přímo k hlavě připojené končetiny. Často to bývají nejprve pouze nohy, ruce dítě přidává až později.

Švancara (1980) hovoří o kresbě lidské postavy jako o ústředním námětu pro kresbu dětí. Postupně přibývají detaily (oči, ústa, nos, vlasy). Později jsou znázorněny paže, trup je vyznačen až později, pro mladší děti nemá podstatnou důležitost. Prvním náznakem trupu bývá vodorovná čára, se kterou jsou spojeny nohy.

Pozornost věnujeme i detailům - nakresleným i chybějícím. Někdy chybějící část může být způsobena pouze tím, že ji dítě zapomene udělat, jindy se může jednat o vážnější důvod, který poukazuje na určitý problém (Uždil, 1984).

Davidov (2001) popisuje ve své práci symboliku v kresbě lidské postavy. Např.: **nos** = ekvivalent falického symbolu. Jestliže je zdeformovaný, pak se vyskytují sexuální problémy. **Oči** = vypovídají o subjektu i o jeho vidění světa. Zobrazení velkých očí s výrazným obočím značí u děvčat a chlapců homosexuální sklony, neboť očima okouzluje a svádí. Rozježené obočí se objevuje u primitivních nebo agresivních dětí.

Takto bychom mohli pokračovat dál (uši, ruce, nohy atd.) Označení tímto jednoznačným a striktním způsobem může být ale velice zavádějící a nebezpečné při hodnocení kresby dětí.

Odborníci, zabývající se vývojem dětské kresby, dělí toto období na tři části – děti 3 leté, 4 – 5 leté a děti 6 leté. Ale jak je již výše zmiňováno, nelze přesně přiřadit ke konkrétnímu vývojovému stádiu i věk dítěte (věk je pouze orientační). Vágnerová (2005) pojmenovala tato období takto:

1) Stadium hlavonožce – kresba lidské postavy, jak ji zvládá dítě přibližně ve třech letech. Při zobrazení postavy tímto způsobem se nám potvrzuje fakt, že dítě zobrazuje to, co považuje za důležité. Vychází ze zkušenosti s vlastním tělem a z pozorování ostatních lidí. Velký důraz klade na zobrazení hlavy a obličeje, na němž je schopno zaznamenat i drobné detaily. Obličej je důležitý pro navazování kontaktu s ostatními lidmi. V tomto období kreslí hlavu výrazně velkou, v pozdějším věku ji postupně zmenšuje. Vývojově následuje zobrazení končetin, které jsou připojeny k hlavě = hlavonožec. Hlavonožec zahrnuje do oválného (kruhového) tvaru celou postavu, včetně polozapomenutého těla. Děti pouze uzavírají důležité znaky lidského těla do oválné hranice (Švancara a kol., 1980; Uždil, Šišinková, 1983). Hazuková (2003) uvádí, že už v tomto období se můžeme setkat s náznakem pohybu či určitého duševního hnutí - buď už náhodným, nebo záměrným. Tento „pokrok“ se ještě nestává trvalou součástí prací dětí, ale veselí, smutní nebo tančící hlavonožci toto dokazují.

2) Stadium subjektivně fantazijního zpracování, resp. prelogického přístupu – tímto způsobem zobrazují lidskou postavu děti mezi 4. -5. rokem. V tomto období se začíná v kresbách objevovat i trup různého tvaru (kruhový, oválný, hranatý) a velký důraz je stále kladen na detaily, které dítě považuje za důležité. Kresba stále ještě nerespektuje realitu. Kolem pátého roku přechází dítě ke kresbě dvojdimensionální. V tomto období dítě stále připojuje hlavu přímo k tělu, nohy jsou daleko od sebe, někdy na okraji těla. Proporce hlavy a trupu stejně tak jako délka končetin a jejich připojení k trupu nejsou dosud v souladu.

3) Stádium realistického uvažování, resp. přechodu k realismu. Na konci předškolního období je dítě schopno vytvářet takové kresby, které se stále více podobají skutečnosti. Luguet (in Piaget 2001) nazývá tuto fázi základním obdobím „intelektuálního realismu“. Dítě již překonalo v kresbě první nesnáze, ale nebere ohled

na zrakovou perspektivu. Například hlava kreslená z profilu má i druhé oko, jezdec na koni má vidět i druhou nohu apod. Hazuková (2003) zdůrazňuje, že při zobrazování člověka obecně platí posloupnost od zobrazení zepředu k zobrazení z profilu. Skutečné zobrazení profilu vývojově nikdy nepředběhne zobrazení zepředu.

Podstatnou vývojovou změnou je zdvojování končetin. Děti zpočátku kreslí postavu po jednotlivých částech, vzniká tzv. „montovaná kresba“. Nohy jsou stále v paralelní poloze, paže směřují do stran nebo vzhůru. Nechybí ani krk, vlasy, prsty a různé detaily. V šestém roce můžeme pozorovat v dětské kresbě více detailů. Přibývají uši, krk, vlasy, které jsou většinou po obvodu hlavy, klobouk, který je nejčastěji umístěn nad hlavou, nebo jím prochází obrysová linie hlavy, a další detaily. V tomto období již bývá odlišena postava muže a ženy. (Švancara, 1980) Je to období, kdy děti opouštějí mateřskou školu a nastupují do školy základní. Jak uvádí Vágnerová (2009), kresby se stále více podobají skutečnosti.

Dítě nyní kreslí spíše to, co vidí. Tuto fázi zobrazování bychom mohli nazvat fází dětského realismu. Tato proměna souvisí se zráním percepce, schopností diferencovat zrakové vnímání a s nabýváním dalších zkušeností.

Kresba v sedmém roce je přesnější hlavně v provedení proporcí lidské postavy. Paže bývají umístěny ve výši ramen, nohy jsou umisťovány blíže k sobě, objevuje se krk – jeho obrysová linie navazuje na linii hlavy nebo trupu. Dítě vyznačuje oblečení, účesy postav.

V osmém roce začíná dítě kreslit postavu profilovanou, problémy mívá s připojením paží. Ty buď připojují k přední linii trupu, nebo k zadní obrysové linii a na přední linii je protínají. K pokroku dochází i ve způsobu vyznačení dolních končetin. Nejsou již kresleny paralelně, ale sbíhají se v rozkroku (Švancara, 1980). Zpřesňují se i tělesné proporce, plynule přechází linie obrysu hlavy, krku a trupu. (Vágnerová, 2005, in Kašová, 2008).

Luguet (in Piaget, 2001) nazývá toto období „zrakový realismus“, jeho znakem jsou dva nové rysy:

- 1) kresba již zachycuje pouze to, co je vidět z určité perspektivy, profil obsahuje jen to, co je vidět z profilu, skryté části nejsou již zobrazovány (jezdec na koni má vidět jen jednu nohu)

- 2) kresba přihlíží k rozložení předmětů podle celkového plánu a jejich metrických poměrů.

Další vývojový stupeň je schopnost zaznamenat postavu v pohybu nebo při nějaké činnosti (asi kolem 10 let).

Vývoj dětské kresby byl přiblížen na kresbě lidské postavy, ale podobným vývojem prochází například i kresba stromu, auta, domu apod. Vše, co dítě ve své kresbě ztvární, ale i například vynechá, jakým způsobem to provede, jak co umístí na papír a jaké k tomu použije barvy, nám pomůže nahlédnout do jeho „13. komnaty“ (Perout, 2005, in Kašová, 2008).

Vývoj kresby mohou ovlivnit různí činitelé, kteří jsou výše uvedeni v kapitole týkající se celkového psychického vývoje dítěte (kapitola, 1.1.3). V kresbě to ale často bývají i dospělí, kteří ve snaze dítě „naučit“ kreslit tak „jak to má být“ zasahují do přirozeného vývoje kresby. Někdy to může být aktivní maminka, která se dítěti velmi věnuje a v dobré víře ho upozorňuje na to, že musí postavě nakreslit ještě tělo, krk, vlasy apod. Ale její dítě je zatím v období 3 – 4 let, tj. na úrovni hlavonožce. Někdy to může být i starší kamarád nebo sourozenec, se kterým si dítě kreslí, ledaco od něho odkouká nebo je upozorněno na to, „že to má špatně“.

Není ale výjimkou, že podobným způsobem ovlivňují vývoj kresby děti i učitelky v mateřské škole i pak dále, ve škole. Děti jsou často upozorněny na to, že neudělaly krk, mají špatný počet prstů, ruce a nohy nejsou přeci tak slabé (pokud kreslí jednodimenzionální končetiny a ne dvojdimenzionální), chybí boty apod. Dítě ale ještě nedospělo do takové vývojové úrovně, aby bylo schopno tyto znaky v kresbě udělat. Můžeme se setkat i s případy, že děti po takto neadekvátním zásahu nabudou dojmu, že kreslit neumí a odmítají potom kreslit úplně. Někdy může trvat i několik let, než tento blok vymizí. V horším případě přetrvá až do dospělosti.

1.2.1.5 Znázornění prostoru v kresbě dětí

Při zobrazování prostoru v kresbě dětí můžeme dobře pozorovat, jak se úroveň kresby vyvíjí a jak si dítě hledá tu správnou cestu k realitě. V předškolním období ještě

dítě nedovede správně odhadnout prostorové vztahy. Převládá názornost nad zrakovou zkušeností.

Jak uvádí Uždil, Šišinková (1983) dítě spojí do jednoho celku všechny tři pohledy – boční, spodní i horní. Obrázek sice neodpovídá pohledu z jednoho určitého místa, ale dítě podá jasné informace o předmětu. Například při kresbě hrnku dítě nakreslí kruhové dno, kruhový horní otvor a obdélníkové tělo hrnku. Tento způsob provedení nazýváme plošné uspořádání.

Základ pro prostorové uspořádání je moment, kdy dítě začne kreslit na dolní okraj papíru. Vyznačuje tento okraj čarou – zemí a začíná se objevovat i druhá čára nahoře – nebe. Někdy nastává ale problém, jak seřadit všechny předměty nebo osoby do jedné řady. Dítě si pomáhá tím, že otáčí papírem a vytváří „základní čaru“ na další straně. Někdy mu nestačí ani to a pokračuje stejným způsobem kolem všech čtyř stran. Pokud vývoj pokračuje správným směrem, netrvá dlouho a dítě začne přidávat nad „základní čaru“ další rovnoběžku a vzniká „jeviště“ na které už lze umístit vše potřebné. Někdy dítě využije celou plochu papíru a nepotřebuje žádnou linku, která by prostor vyznačovala. (Uždil, Šišinková 1983)

Dalším způsobem, jak děti vyjadřují prostor, je „sklápění“. Jde o podobný způsob provedení, jaký byl při plošném uspořádání. Dítě kreslí určité věci v plném nadhledu a to, co je kolem, je sklopeno do půdorysu podél osy (např. stromy u silnice), nebo jsou sklápěny kolem kruhu (stromy u rybníka).

Uždil, Šišinková (1983) říkají, že výtvarné uspořádání prostoru se vyvíjí pod vlivem určitých úkolů a že v něm tak jasně neplatí ustálená vývojová schémata od „stupně ke stupni“, která se dříve uváděla. Někdy dítě kolem šestého roku samo dospěje k zobrazení připomínající sbíhavou perspektivu. Děje se tak pod vlivem vůle vyjádřit co nejreálněji prostorové souvislosti. U dětí mezi 6 -7 rokem můžeme pozorovat naznačení horizontu, další linky vyznačující obrazové plány nebo zmenšování všech věcí směrem do pozadí. U dětí po 7. roce (někdy ale i dříve), můžeme vidět i pokus o naznačení pozadí (vybarvení, vyčarávání apod.) Vyspělí kreslíři již dokáží překrývat tvary – toho, co je vzadu, vidíme pouze část. Tyto děti mohou být ovlivněny ilustrací v knihách, staršími dětmi, nebo i rodiči.

Dítě při znázornění tvarů v prostoru uplatňuje jev „věčné konstanty“ (dítě vidí stejně jako dospělí, že vzdálené věci jsou menší, že se mění kruh v elipsu při naklánění

apod.), ale je mu proti mysli to tak i zobrazovat. Teprve mezi šestým a sedmým rokem je ochotno ustoupit částečně od „věčné konstanty“ a zobrazovat věci tak, jak je vidí. (Uždil, Šišinková, 1983)

1.2.1.6 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu

Děti mají tendenci opakovat již zvládnuté jednoduché tvary, jako jsou čáry vyznačující vlasy, trávu apod. Rytmus, opakování a symetrie se v dětské kresbě také velmi často opakují, jsou základem kompozičního smyslu členění plochy a celkové jednoty celého výtvaru (Uždil, Šišinková, 1983).

V dětském výtvarném projevu se setkáváme s různými typickými znaky, které vyplývají jako důsledek z vývojových zvláštností psychiky. Na tomto se shodují další odborníci zabývající se dětským výtvarným projevem (Švancara, 1980, Vágnerová, 2005, Uždil, Šišinková, 1983, ad.). Zvlášť pro učitelky v mateřských školách je velice důležité mít toto na paměti při provádění výtvarných činností s dětmi. Potom vlivem neznalosti dochází k neadekvátním zásahům do kresby dětí (viz výše, kapitola 1.2.1.4). Hazuková (2003) dělí typické znaky v dětském výtvarném projevu vyplývající z vývojových zvláštností takto:

- **Jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů** – vytvořené linie jsou vždy definitivní. Dítě upoutá určitý znak představy, jeho zájem se projeví v určité nadsázce.
- **Zobrazování** z takového pohledu, který je pro rozpoznání zobrazovaného objektu nejtypičtější – jedná se o to, že dítě zobrazí vše, co pokládá za důležité
 - „**smíšený profil**“ – vyskytuje se nejenom v zobrazení postavy člověka nebo zvířete, ale i domu
 - „**ortoskopie**“ – sklápění nebo střídání pozorovacích hledisek v souvislosti z nevizuálním zobrazením a pojetím prostoru
 - **zobrazování předmětů přesně vedle sebe a bez překrývání**, i za cenu tvarových a proporčních deformací

Zaznamenat to, co dítě již zná, nebo považuje za důležité, se projevuje dále těmito znaky:

- **Transparence** - můžeme ji také nazvat „rentgenové vidění“ – dítě zobrazuje i to, co ve skutečnosti není vidět (jídlo v břiše, nábytek v domě apod.)
- **Funkčnost** – dítě se zabývá funkčními, pro něho zajímavé detaily
- **Nepoměrnost v proporcích** – s funkčností souvisí i časté deformace proporcí
- **Výtvarné vyprávění** – dítě zachycuje v jedné práci více časových úseků nebo několik částí stejného děje

Dětský výklad světa umožňuje:

- **Zosobňující dynamismus** – umožňuje oživování i neživých předmětů. Ve výtvarném zobrazování má tyto formy:
 - přenášení typických znaků z jedné představy na druhou - např. z lidí na zvířata a na věci
 - personifikaci – ve smyslu přisuzování lidských vlastností a jednání věcem nebo abstraktním pojmům. Někdy bývá ztotožňován s antropomorfismem.
 - antropomorfismus – zde se ale jedná o to, že dítě přenáší lidskou podobu, znaky a vlastnosti na zvířata či věci

Dalšími odlišnostmi, které vychází patrně z fyziologických základů, jsou:

- **Grafoidismus** – souvisí s psaním a v dětské kresbě má dvě podoby:
 - naklánění kreslených forem, tak jak bude sklánět budoucí písmo
 - zakrucování (zakulacování) ostrých a pravých úhlů, jeden tvar přechází v druhý.Uždil (1984) k tomu dodává, že jen některé děti mají, takto specifický kreslířský rukopis, u jiných dětí se s tím nesetkáme.
- **R – princip** – spočívá v odlišení dvou základních směrů v pravém úhlu (např. připojení komínu na střechu, větve ke stromu)
- **Zobrazovací automatismy** – projevují se několika způsoby, ale nejznámější je množení detailů, které odporuje skutečnosti (mnoho prstů, knoflíků apod). Další uvádí Uždil (1984) jako tendenci opakovat jednoduché, již osvojené tvary (trávu,

vlasý). U dětí se s tím můžeme setkat celkem často, a pokud se projevuje velmi nápadně, může poškodit základní věcný ráz kresby.

- **Rytmus, opakování symetrie** – uplatňují se jako základní kompoziční principy v dětské kresbě - řazení více znaků v pravidelných intervalech, členění plochy a formální jednoty. Hlavní námět je zpravidla umístěn na osu. Velmi často se v kresbách dětí s nimi setkáváme. Uždil (1984) upozorňuje na to, že základy kompozičního smyslu jsou dítěti vrozeny a jejich přítomnost v kresbě mluví o tom, jak přirozeně probíhá ve výtvarné činnosti integrace tělesných a duševních složek, která je pro duševní kognici nepostradatelná.
- **Barevnost** – v dětské práci může ovlivnit řada faktorů: preference, náhoda, nevhodná nekompetentní výchova a vedení dítěte, vývojové zákonitosti... Pokud barvy neodpovídají skutečnosti, mohou to zapříčinit i jiné než vizuální představy. Například tradičně předávané představy, že obloha (voda) je modrá, i když tomu aktuální zrakové skutečnosti neodpovídají. Barevnost dětské práce může ovlivnit i náhoda, omezený výběr barev, snaha nepřerušovat svou představu výměnou nástroje. Perout (2005) upozorňuje na skutečnost, že používání barev je málokdy v souladu s barvou konkrétních předmětů. Někdy o výběru barvy rozhodne kvalita barvy sama o sobě, jindy momentální emoční ladění interpreta.

Proto bychom nikdy neměli činit závěry při posuzování barevnosti dětských prací, aniž bychom nebrali v potaz (nebo neznali) výše uváděné skutečnosti. O barvě v dětské kresbě ve své práci více pojednává Kašová (2008).

1.2.1.7 Rodina v kresbě dětí

Jak bylo již zmiňováno, rodina má nesmírný vliv na vývoj dítěte, jak kladný tak i záporný. Dítě je na ní závislé po všech stránkách. Pokud dítě ve své rodině prožívá stres, úzkost nebo deprivaci, odráží se to v tématech jeho kresby, ve zpracování rodiny. Kresba může mít i nižší úroveň.

Testováním rodiny pomocí kresby dětí se u nás zabýval Z. Matějček. Nejprve měly děti za úkol nakreslit celou rodinu jaká je a její život. Po dokončení měly na druhou stranu znázornit každého člena rodiny jako zvíře – „Začarovaná rodina“.

Důležité je pozorovat koho dítě kreslí prvního, jak jsou postavy velké, kam umístí sebe, jaké provedení dítě zvolí apod. (Podrobnější informace najdeme v práci Z. Matějčka, např. Výbor z díla, 2005)

Pro vyvození určitých závěrů z práce dětí je vždy důležité vést o kresbě s dítětem rozhovor, pokud je to možné i taktně pohovořit s rodiči. Vždy je důležité a přesnější posuzovat testy z více hledisek.

1.2.1.8 Typy kreslířů

Každé dítě kreslí svým specifickým způsobem. Když budeme sledovat kresbu skupiny dětí po určitou dobu, nebude nám dělat problém poznat kresbu konkrétního dítěte, aniž bychom si přečetli jeho jméno. Snadno to poznáme podle provedení detailů, určitých znaků, způsobu zpracování postav, prostoru, použití barev apod. Poukazuje to na určitý výtvarný typ.

Mlčák (1996) uvádí, že ve spontánní kresbě u zdravých dětí lze orientačně posoudit, zda dítěte inklinuje k extrovertnímu či introvertnímu psychologickému typu. Autor se dále zmiňuje o tzv. typu smíšeném, kde inklinaci k jednomu typu nelze přesně vymezit. S tímto dělením se ztotožňuje i Uždil (1984) a dodává, že musíme brát v úvahu i další „podtypy“ které různí odborníci různě člení a popisují.

- 1. Extrovertní typ** – snaha o vystižení zobrazované věci s vyjádřením důležitých i nedůležitých věcí, podrobností, výčtem detailů a nápaditostí. Uždil (1984) k tomu dodává, že tento typ kreslíře se později pokouší vystihnout skutečný vzhled věci (proporce, situace v prostoru, barevnost). Snaží se o správné provedení po technické stránce. Někdy to může být i na úkor výtvarné stránky, výrazu, nebo směřlostí koloritu.
- 2. Introvertní typ** zachycuje a vystihuje emotivní zážitek. Zvolené téma se méně opakuje. Představa dítěte je ucelená a harmonická. Kresba je chudší na detaily oproti extrovertnímu typu. Pro tento typ je důležité znázornit ucelenou představu. Proporce, reálná barevnost, detail a objektivní vzhled nejsou pro něho rozhodující. Jsou to děti, které často začínají mluvit o svém výtvoru: „ To jsem já, jak...“ (Uždil, 1984). Vizualně zabarvený podtyp (introvertní základ) – lpí více na

zajímavých vlastnostech věcí, barvu používá v její absolutní hodnotě, nezpracovává ji, jeho práce působí dekorativně. Pomocí barvy se snaží vystihnout skutečnost. (Uždil, 1984)

1.2.1.9 Kresebné testy

Jak uvádí Vágnerová (2009), v kresbě se odráží jak celková úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, schopnost vizuální percepce, tak i různé psychické funkce a procesy. Z tématické kresby lze vypožorovat postoj k určité skutečnosti, k osobě či k sebezpojetí. Kresebný test je možno používat i k navázání kontaktu s dítětem na počátku spolupráce či vyšetření. Kreslení snižuje napětí, nejistotu a nedůvěru, poskytuje celkové uvolnění. Kresebné metody nebývají ani časově zvláště náročné a mohou poskytovat některé důležité informace. Proto jsou velice oblíbené a často využívané, hlavně u dětí.

Možnosti využití dětské kresby:

- 1. „Kresba může poskytovat orientační informace o celkové vývojové úrovni dítěte. Může sloužit jako screening globálního vývoje rozumových schopností.*
- 2. Kresba je užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností, resp. vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.*
- 3. Kresba může signalizovat způsob citového prožívání, tj. tendenci k určitému emočnímu reagování i aktuální citové ladění.*
- 4. Kresba je užitečným nástrojem k poznání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce nebo ani nedovede projevit jinak, např. o nich vyprávět.“* (Vágnerová, 2009 s. 272)

Ke kresbě můžeme tedy přistupovat ze všech uváděných aspektů. K ovlivnění podílu některé ze složek přispívá zvolený námět kresby. Pak se posunují psychologická těžiště kresby do té či oné roviny.

Vágnerová (2009) ale upozorňuje na skutečnost, že dětskou kresbu lze využít pro tyto účely pouze v předškolním a raném školním věku, protože s přibývajícím věkem ztrácí svou diferenční schopnost, a proto nelze rozumové schopnosti pomocí kresebných metod hodnotit. Kresba kolem deseti let věku dítěte dosahuje určité

standardní úrovně a dál se výrazně nerozvíjí, proto ji nemůžeme stavět do souvislosti s rozvojem obecné inteligence.

1.2.2 Test kresby lidské postavy

Jak uvádí Vágnerová (2009) v roce 1926 vytvořila F. Goodenoughová tzv. zkoušku kresby lidské postavy, ve které zkoumá vývoj kresby vzhledem k věku dítěte. Zaměřuje se na přibývání detailů, zpřesňování zobrazení postavy a proporcí.

Autorka testu (F. Goodenoughová) vypracovává stupnici pro hodnocení o 51 bodech a normy pro děti ve věku 3 – 13 let, které se převádí na mentální věk. Domnívá se, že tímto testem lze měřit intelektovou vyspělost dětí. Využívání tohoto testu v praxi ale ukázalo, že i dítě se sníženou inteligencí může dosáhnout zvýšené bodové hodnoty, pokud svou kresbu zahrne množstvím detailů, ale i naopak. Pokud nadané dítě pojme svou kresbu pouze schematicky, ztrácí body a nedosahuje normy (Švancara, 1981).

Tento test byl v r. 1963 revidován a rozšířen D. B. Harrisem a my jej známe pod názvem Goodenough-Harris Drawing Test. Také zde byl kladen důraz na přesné zobrazení reality. Kresbu chápal jako možnost k hodnocení kognitivního vývoje dítěte. Tento test má dvě části, v první má dítě nakreslit postavu muže a potom postavu ženy. Kresba těchto postav je hodnocena pomocí 73 položek. Ty jsou zaměřeny především na provedení jednotlivých částí těla, oblečení, proporcí apod. Na doplnění je zařazena i kresba vlastní postavy, která však není zařazena do průměru.

Test lidské postavy v roce 1982 upravil a standardizoval na českou populaci Šturma a Vágnerová. V současné době je již starý téměř třicet let a jeho normy i způsob hodnocení neodpovídá úrovni dnešních dětí. „*Poradenská praxe, ale i některé dílčí výzkumy (Semerádová, Škaloudová, 1995, 1997, 1998) poukazují na nadhodnocování v testu.*“ (Kucharská, Májová, 2005 s. 39) Nová verze by měla mít tvrdší normy s jiným způsobem hodnocení. Protože však ještě nová verze nebyla vytvořena, budeme dále v práci uvádět testování lidské postavy podle zpracování J. Šturmy a M. Vágnerové z roku 1982.

1.2.2.1 Popis testu

Dítě kreslí postavu podle své představy, nemá žádnou předlohu, pracuje samostatně. K této metodě není potřeba žádný specifický materiál, pouze tužka a papír. Kresba postavy se vyhodnocuje dle „Testu lidské postavy“

Test lidské postavy – hodnocení:

I. část: obsahová

1. trup – jakékoliv dvojdimenzionální znázornění. Jestliže splývá hlava s trupem, musí být nakreslena čára oddělující hlavu.
2. krk – každé jasné znázornění dvojdimenzionálního krku jako rozlišení hlavy a trupu.
3. ústa – každý jasný způsob vyjádření.
4. nos – každý jasný způsob vyjádření.
5. detaily očí I. – obočí nebo řasy, každý jasný způsob znázornění. Obočí je většinou oblouček nad okem. Řasy jsou téměř vždy znázorňovány jako řada čárek vycházejících z obrysu oka.
6. detaily očí II. – panenka – není uznána tečka, jestliže je jediným znázorněním oka. Musí být znázorněna v obou očích, jestliže jsou obě nakresleny.
7. vlasy I. – každý způsob znázornění vlasů. Stačí čmáranice na temeni hlavy.
8. vlasy II. – musí být více než jen na obvodu hlavy, lepší než čmáranice, nesmí jimi být vidět obrys hlavy. Skórujeme mírněji.
9. paže – jakýkoliv způsob vyjádření. Pouze prsty nestačí. Musí být nakresleny obě paže. U úplného profilu, kde druhá paže není viditelná, ale kde ji lze předpokládat, možno skórovat kladně.

10. prsty – každé jasné vyznačení prstů, způsob vyjádření může být jakýkoliv. Musí být nakresleny u obou rukou, jsou – li obě vidět.
11. prsty - ve správném počtu – 5 prstů na každé ruce nebo jenom na jedné, je – li jen jedna vyznačena. V případě, že jsou nakresleny obě ruce, ale jedna je částečně zakryta, může být bod uznán na základě ruky, která je viditelná.
12. chodidla nebo boty – na obou nohou (jsou – li obě nohy vidět). Hodnotíme kladně i jednodimenzionální hákovité znázornění nebo pouhé prsty u nohou.
13. oděv I. – každé jasné znázornění oděvu. Běžně řada knoflíků nebo klobouk umístěný spíše nad hlavou než na hlavě. Pupek hodnotíme nulou. Vyčmárání trupu skórujeme kladně.
14. oděv II. – alespoň 2 součásti oděvu, které jsou neprůhledné /klobouk musí být na hlavě a ne nad hlavou. Pouhé knoflíky skórujeme mínus.
15. oděv III. – úplné oblečení zřetelně znázorněné, celou kresbou nesmí prosvítat tělo. Musí být znázorněny rukávy, nohavice i boty. Oděv nemusí být zdobný, přeplněný detaily. Hodnotíme spíše striktně.

II. část: formální zpracování tématu

16. proporce hlavy – hlava je menší než polovina trupu a větší než desetina trupu.
17. profil – hlava, trup a nohy musí být znázorněny v profilu bez podstatné chyby. (Hlava správně v profilu nestačí).
18. nos je dvojdimenzionální – rovná čára, kružnice nebo čtverec znamenají nezdar
19. proporce oka – vodorovný rozměr oka musí být větší než svislý. Nutné zachovat proporce u obou očí. S výjimkou profilu, kde druhé oko není nakresleno, tam stačí vystižení proporcí u nakresleného oka.

20. připojení paží – obě paže jsou připojeny k trupu nebo ke krku nebo ke spojnici hlavy a trupu. Je – li vynechán trup, skórujeme nulou. Paže připojeny k nohám – hodnotíme nulou.
21. připojení paží k trupu ve správném místě – v bodě, který lze označit jako ramena. Jestliže je správně připojena jen jedna paže, skórujeme nulou. Připojení uprostřed trupu je hodnoceno 0 body.
22. paže nejsou upaženy (paže nesmí být upaženy, každá paže musí svírat s trupem úhel menší než 90stupň).
23. ramena – jsou spolehlivě vyznačena, skórování je spíše přísné. Elipsovité tvar ramen je 0. Čtvercový, obdélníkový tvar trupu je 0, totéž platí pro trup kulovitý a elipsovité.
24. paže dvojdimenzionální – obě paže jsou nakresleny dvojrozměrně, délka je větší než šířka.
25. proporce paží – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé jako trup (měříme od místa připojení paží k trupu). (Jestliže jsou paže znázorněny jednodimenzionálně, stačí zhodnocení jejich délky).
26. symetrie paží – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé i široké. Hodnotíme jen u dvojdimenzionálního provedení, jinak skórujeme automaticky 0. Hodnotíme spíše striktně.
27. kloub lokte – ostrý, znatelný ohyb uprostřed paže, možno přijmout i jasné zakřivení. Jedna paže takto znázorněna stačí.
28. prsty ve dvou dimenzích – délka musí být větší než šířka. Jestliže je viditelná jen jedna ruka, skórujeme podle ní. Kritérium musí splňovat všechny viditelné prsty.
29. trup – délka je větší než šířka, měření provádíme v místech největší výšky a šířky. Hodnotíme nulou, jestliže jsou obě míry stejné; většinou je difference zřejmá na první pohled. Trojúhelníkový tvar hodnotíme nulou.

30. připojení nohou k trupu – platí, jestliže jsou připojeny obě nohy.
31. nohy jsou dvojdimenzionální – obě nohy jsou nakresleny dvojrozměrně, délka je větší než šířka. (Chodidla mohou být znázorněna jakkoliv).
32. proporce nohou – délka obou nohou nesmí být menší než délka trupu a větší než 2 délky trupu. Šířka dolních končetin musí být menší než šířka trupu. (Jestliže jsou nohy znázorněny jednodimenzionálně, stačí zhodnocení jejich délky).
33. symetrie nohou – obě nohy jsou přibližně stejně dlouhé a široké. Hodnotíme jen u dvojdimenzionálního provedení dolních končetin, jinak automaticky 0 bodů. Hodnotíme spíše striktně.
34. proporce chodidla – chodidlo je dvojdimenzionální, délka je větší než šířka. Chodidlo nesmí být příliš dlouhé vzhledem k celkové délce nohy, max. 1/2 délky nohy. Kritérium musí platit u obou chodidel, pokud jsou obě vidět. Kyjovitá chodidla hodnotíme 0 body.
35. chodidlo je rozčleněno – zřetelné oddělení podpatku boty nebo paty. Musí platit u obou chodidel, jestliže jsou obě chodidla vidět. (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 49-53).

1.2.2.2 Administrace

Test je určen pro děti ve věku 3,5 – 11 let. Může být prováděn individuálně i skupinově. Děti pracují podle přesných instrukcí, aby výsledky testu nebyly zkreslené. Například: „Chtěla bych, abys mi na tento papír nakreslil obrázek pána. Nakresli obrázek tak, jak to nejlépe umíš. Máš na to dostatek času, pracuj tak, jak to nejlépe dovedeš.“

1.2.2.3 Hodnocení a interpretace

„Kresbu lidské postavy skórujeme podle 35 položek, 15 z nich je zaměřeno na obsah a 20 slouží ke kvalifikaci způsobu provedení, tj. formy. Splnění položek je hodnoceno jedním bodem. Součtem obsahového a formálního skóru získáme celkový skór.“ (Vágnerová, 2009, s. 275)

- **Obsahový skór (O-skór)** udává kvalitu a počet detailů kresby, například zobrazení paží, trupu, prstů, oblečení apod. O-skór roste rychleji a dříve dosáhne svého vrcholu oproti kvalitě formálního zpracování kresby. Čím je dítě starší, tím lépe zvládá obsahové položky, ale každá z těchto položek má jinou dynamiku vývoje.
- **Formální skór (F-skór)** je zaměřen na zpracování tématu: sleduje vzájemné proporce jednotlivých částí, souměrnost levé a pravé poloviny těla, dvoudimenzionální provedení, spojení jednotlivých částí aj. Výsledky testu lze interpretovat z hlediska kvantitativního - počet získaných bodů a k tomu odpovídající sten, nebo také kvalitativního - podrobnějším rozбором jednotlivých zvláštností kresby, ale i chování dítěte v průběhu testování. Srovnání výsledků obou stenů, můžeme získat diagnosticky důležité podněty.

Autoři uvádějí, že výsledky testu můžeme interpretovat jednak z hlediska kvantitativního, na základě získaných skórů, ale také kvalitativně, podrobnějším rozбором jednotlivých zvláštností kresebného projevu i chování dítěte během testování. Po rozboru kresby lidské postavy získáváme 3 skóry, a to celkový, obsahový a formální. Z jejich absolutní hodnoty i vzájemného poměru je možné získat určitou informaci o daném dítěti (Šturma, Vágnerová, 1982).

- **Vysoký celkový skór** mívají komplexně vyzrálé děti s dobrou úrovní inteligence, některé děti klidné, pečlivé s vysokou motivací ke kreslení (hlavně dívky).
- **Nízký celkový skór** bývá typický pro děti se sníženou úrovní rozumových schopností, s postižením senzomotorických dovedností, ale i u dětí neklidných a

nesoustředěných. U dětí s nějakým neurologickým postižením nebo u dětí se syndromem ADHD bývá výsledek kresby lidské postavy horší v porovnání s výsledky různých testů inteligence.

- **Obsahový skór** je méně citlivý na nejrozumnější změny a postižení, proto bývá většinou vyšší než skór formální, ať má dítě poruchu jakéhokoli typu. O-skór bývá vyšší u dětí s nějakým neurologickým postižením nebo u dětí se zrakovou vadou. Ale i některé děti s celkově nižší inteligencí (hlavně školního věku), mohou mít tendence přeplnit kresbu detaily.
- „*Vyšší F-skór se může vyskytnout u dětí s nápadně nízkou motivací ke kreslení, u dětí s emočními poruchami nebo adaptačními problémy, u dětí psychicky deprimovaných. U těchto dětí bývá lepší úroveň zpracování než bohatost detailů také spíše následkem lhostejnosti a nedostatečné motivace, než neschopnosti zobrazit vývojově přiměřený počet detailů. Nadměrná kritičnost starších dětí může vést k preferenci schematické kresby, která má velmi omezený počet detailů. Potom ovšem nejde o signál opožděného vývoje či celkově snížených rozumových schopností*“ (Vágnerová, 2009 s. 276) K tomu je samozřejmě nutno přihlížet při vyhodnocování výsledků.

Při vyhodnocování výsledků je nutno mít na paměti, že tento test může měřit vždy trochu jiné funkce vzhledem k věku dítěte. Významně ovlivní kresbu mladších dětí faktor zrání, ale už menší význam bude mít u školáků. Důležité je si též uvědomit, že děti z různého sociokulturního prostředí mají i odlišné zkušenosti, znalosti a preference, které se mohou odrazit v jejich kresbě. V dětské kresbě lze nalézt i určité znaky, které poukazují na organické poškození centrální nervové soustavy. Kresba těchto dětí je odlišná v napojení jednotlivých detailů, kvalita čar je přerušovaná, nenavazuje, problémy jsou i v proporcionalitě.

Na určité znaky „organicity“ v kresebném testu poukazuje i Švancara (1980), který uvádí, že 5 znaků ze 14 měřitelných se nejčastěji objevovalo a korelovalo u dětí, u kterých byly bezpečně prokázány organické syndromy.

Byly to tyto znaky:

- Sklon postavy 95 nebo 85 stupňů
- Dvojité linie
- Přerušovaná linie

- Roztřesená linie (známky tremoru)
- Nenavazující linie

Oba dva autoři se shodují na tom, že tyto znaky se mohou objevit i u zdravých dětí, ale pokud se objevují pravidelně a je jich více, pak je lze považovat za indikátor organické poruchy.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. Popis výzkumné studie

2.1.1 Charakteristika výzkumné studie

Základem výzkumné studie bylo sledovat vývoj kresby lidské postavy u dětí v mateřské škole. Část dětí přestoupila v průběhu výzkumu do školy základní a výzkum se dále zabýval sledováním i těchto dětí. Práce dětí byly orientačně posuzovány dle testu „Kresby postavy“ J. Šturmy a M. Vágnerové (modifikace testu F. Goodenoughové).

I přesto, že test „Kresby postavy“ je zaměřen na kresbu postavy pána, byla pro tento výzkum využita postava matky. A to z několika hlavních důvodů. Nejmladší děti ještě dost dobře nechápou, co je to „pán“. Dvě sledované děti otce nemají (proto nemohl „pán“ být nahrazen „tatínkem“) a matka bývá pro většinu dětí v tomto věku „nejdůležitější osoba“, se kterou mají blízký citový vztah. Dalším důvodem je i to, že test nebude přesně administrován, ale bude sloužit pouze orientačně.

2.1.2 Cíl výzkumné studie

Hlavním cílem bylo sledovat úroveň a vývojové aspekty dětské kresby po dobu jednoho roku a zjištěným skutečnostem se dále podrobněji věnovat. Práce se také zabývá vývojem kresby u jednotlivců ve sledovaném období a determinantami, které mohou vývoj ovlivnit. Dalším cílem diplomové práce bylo zjistit, zda přechod na základní školu významným způsobem ovlivňuje vývoj dětské kresby.

2.1.3 Hypotézy

1. hypotéza: „Kresba může být v předškolním a raném školním věku chápána jako nástroj pro orientační sledování vývoje dítěte.“

2. hypotéza: „Aktuální citové prožívání a ladění se odrazí i v kresbě dětí.“

3. hypotéza: „Přirozený vývoj kresby je významně ovlivňován sociokulturním prostředím.“

2.1.4 Metody výzkumu

Jako hlavní metoda výzkumu byla použita kvantitativní analýza produktů (Analýza posbíraných kreseb maminky, na které byl aplikován, s „Testem kresby lidské postavy“. Tento test pro naše podmínky upravili v roce 1982 Jaroslav Šturma a Marie Vágnerová, podle testu F. Goodenoughové.)

Doplňkovými metodami byl pak rozhovor (s dítětem, rodiči, učitelkami a vychovatelkou) a pozorování dětí při vzdělávacích i dalších činnostech v mateřské škole i škole základní.

2.1.4.1 Kritéria hodnocení kresby postavy

Postava je hodnocena zvlášť po stránce obsahové a formální. Součtem obou získaných hodnot dospíváme k celkovému skóru – to se porovnává s věkovou normou. Pokud dítě provede správně určitou položku, získá za ní jeden bod. V opačném případě je položka hodnocena nulou. Součtem jednotlivých položek zjistíme hrubé skórum (dále HS). Hodnota HS odpovídá věku dítěte. Čím je dítě mladší, tím má méně bodů (nižší HS) a opačně.

Co se na kresbě postavy hodnotí, nebo jakým způsobem to má být nakresleno, aby položka byla hodnocena jedním bodem, a ne nulou uvádí „Test lidské postavy“ (viz kapitola 1.2.2.1)

2.1.5 Charakteristika sledovaného vzorku

Výzkumu se účastnilo celkem 20 dětí od 3;6 – do 7;4 let.

Rozdělení dětí podle věkových kategorií:

- 5 dětí bylo ve věku 3 – 4 let
- 1 dítě bylo ve věku 4 – 5 let
- 8 dětí bylo ve věku 5 – 6 let
- 5 dětí bylo ve věku 6 – 7 let
- 1 dítě bylo ve věku 7 – 8 let

Přesný věk jednotlivých dětí a jejich pohlaví je uveden níže v tabulce č. 1 v kapitole 2.2.1.

První dvě kresby prováděly všechny děti v mateřské škole, v heterogenní třídě, kde bylo zapsáno 28 dětí. V MŠ je na první místo stavěna osobnost dítěte, individualita dítěte, klid a pohoda. Název školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV) je „Šťastné a spokojené dítě pro celý školní rok“ Důraz je kladen hlavně na prosociální vztahy, pozitivní klima a prožitkové učení. V mateřské škole jsem byla třídní učitelka těchto dětí.

V září přestoupilo ze sledované skupiny 11 dětí do 1. ročníku základní školy. V ZŠ byly děti rozděleny do dvou tříd. Každá třída byla naplněna 27 dětmi. I přesto, že ŠVP ZŠ vychází ze základů „Tvořivé školy“, výuka v ZŠ probíhá klasickým frontálním způsobem, zaměřená je hlavně na výkon a rychlé tempo. Základní škola s mateřskou školou velmi dobře spolupracuje, ale sjednotit osobnostní přístup k dítěti se nedaří.

2.1.6 Časový rozsah

Výzkumná studie byla realizována vždy po třech měsících, po dobu jednoho roku (25. 3. 2010; 22. 6. 2010; 23. 9. 2010; 17.12 2010; 24. 3. 2011). Tyto intervaly byly voleny z toho důvodu, aby byla větší šance sledovat plynulý posun dětí v kresbě.

Dalším důvodem bylo zaznamenat případné determinanty, které ovlivňují vývoj a působí na dítě pouze v určité době a mohly by nám při volbě delších intervalů uniknout. Proto byl časový rozsah volen po třech měsících a ne po šesti, jak uvádí autoři „Testu kresby“.

Záměrem bylo nastavit počátek výzkumu tak, aby zahrnoval poslední měsíc v mateřské škole a první měsíc pobytu dětí ve škole základní. Tím bylo možno sledovat, jestli se přestup dětí do základní školy odrazí nějakým způsobem v jejich kresbě, nebo ne.

2.1.7 Členění výzkumné studie

Výzkumná studie je členěna do dvou fází.

První fáze se zabývá porovnáním prací dětí s „Testem kresby postavy“. Porovnání je pouze orientační a slouží jako pomocný prostředek k zachycení či utvoření si představy o úrovni kresby dětí vzhledem k jejich vývoji. Dále pak bude sledován vývoj kresby u jednotlivců po dobu jednoho roku. Komparace jednotlivých artefaktů nám ukáže, zda dochází k plynulému posunu, stagnaci, nebo dokonce k regresi.

Druhá fáze se bude zabývat zajímavými případy, na které upozorní první fáze výzkumu. Bude se zabývat kazuisticky vybranými dětmi (viz kapitola 2.3).

2.1.8 Organizace výzkumu

Dětem byl předem připraven papír a tužka. Práce dětí probíhala v menších skupinách nebo ve dvojicích, vždy tak, aby se zabránilo vzájemnému ovlivňování dětí.

Úkol byl dětem pokaždé zadán stejným způsobem: „Děti, nakreslete na tento papír svoji maminku, tak, jak to nejlépe umíte. Na práci máte tolik času, kolik bude potřeba, proto nechvátejte.“

Pokud se někdy stalo, že některé dítě nebylo přítomno v době testu ve škole, byla s ním kresba provedena po domluvě s rodiči doma v co nejbližším termínu.

Práce jsem s dětmi prováděla sama, nebo za přítomnosti vychovatelky (při dělených hodinách v ZŠ) vždy dopoledne. Děti pracovaly s velkým zájmem a nadšením. Případné dotazy byly odpovězeny tak, aby neovlivnily výsledek práce.

2.2. První fáze výzkumu

První fáze výzkumu vypovídá o výsledcích jednotlivých kreseb dětí v porovnání s testem „Kresby postavy“ J. Šturmy a M. Vágnerové a o individuálním vývoji kresby u jednotlivců za sledované období.

Výsledky výzkumu ukazuje tabulka č. 1. Děti jsou pro zachování anonymity a větší přehlednost označeny kódem – číslice znamená pořadí (seřazení dětí je od nejmladších po nejstarší), M= pouze mateřská škola, Z= mateřská škola i škola základní, D= dívka, CH= chlapec. Stejným kódem budou děti označovány v celé práci (např.: kód - 20Z-D nám sděluje, že se jedná o dívku, která prováděla kresbu v MŠ i v ZŠ a je dvacátá v pořadí, tím i nejstarší). Seřazení dětí od nejmladších po nejstarší je pouze pro lepší orientaci v tabulce č. 1. Vzájemné porovnávání dětí není cílem výzkumu.

Celkové HS nám v tabulce ukazuje součet všech splněných položek u konkrétní kresby dítěte. Zachycuje úroveň rozumových schopností, schopnost koncentrace pozornosti, pečlivost a motivaci ke kreslení. Vidíme zde, jak se kresba vyvíjela ve sledovaném období. Pro náš výzkum je to velice důležitý a zajímavý údaj, proto je v tabulce vyznačen barevně. Průměr HS nám vypovídá o průměrném dosažení bodů v testu „Kresby postavy“ J. Šturmy a M. Vágnerové z roku 1982. Tyto dvě hodnoty jsou odečteny a výsledek, najdeme v řádce označené rozdílem.

2.2.1 Hodnocení výsledků kresby dětí

Tabulka č. 1 ukazuje, jak se vyvíjela kresba „Postavy maminky“ u jednotlivých dětí po dobu jednoho roku. Ukazuje nám výsledky pěti kreseb zadávaných pravidelně po třech měsících, hodnotu celkového dosaženého skóre jednotlivých kreseb, průměrné hodnoty, jak je udává test J. Švancary a M. Vágnerové a rozdíl mezi získaným a průměrným skóre.

Tabulka č. 1- výsledky kresby dětí

		1.	2.	3.	4.	5.
1M-D	VĚK	3;6	3;9	4	4;3	4;6
	CELKOVÝ HS	2	5	11	11	14
	PRŮMĚR HS	8,17	8,17	10	10	13,25
	ROZDÍL	-6,17	-3,17	1	1	0,75
2M-CH	VĚK	3;6	3;9	4	4;3	4;6
	CELKOVÝ HS	3	14	18	16	19
	PRŮMĚR HS	6,88	6,88	8,5	8,5	11,56
	ROZDÍL	-3,88	7,12	9,5	7,5	7,44
3M-CH	VĚK	3;6	3;9	4	4;3	4;6
	CELKOVÝ HS	4	6	9	9	12
	PRŮMĚR HS	6,88	6,88	8,5	8,5	11,56
	ROZDÍL	-2,88	-0,88	0,5	0,5	0,44
4M-D	VĚK	3;10	4;1	4;4	4;7	4;10
	CELKOVÝ HS	13	17	17	18	18
	PRŮMĚR HS	8,17	10	10	13,25	13,25
	ROZDÍL	4,83	7	7	4,75	4,75
5M-D	VĚK	3;10	4;1	4;4	4;7	4;10
	CELKOVÝ HS	6	7	11	21	20
	PRŮMĚR HS	8,17	10	10	13,25	13,25
	ROZDÍL	-2,17	-3	1	7,75	6,75
6M-CH	VĚK	4;2	4;5	4;8	4;11	5;2
	CELKOVÝ HS	4	4	4	5	4
	PRŮMĚR HS	8,5	8,5	11,56	11,56	12,88
	ROZDÍL	-4,5	-4,5	-7,56	-6,56	-8,88
7M-CH	VĚK	5;4	5;7	5;10	6;1	6;4
	CELKOVÝ HS	5	13	5	17	19
	PRŮMĚR HS	12,88	15,9	15,9	17,44	17,44
	ROZDÍL	-7,88	-2,9	-10,9	-0,44	1,56
8M-D	VĚK	5;5	5;8	5;11	6;2	6;5
	CELKOVÝ HS	10	12	16	16	18
	PRŮMĚR HS	14,49	16,82	16,82	17,99	17,99
	ROZDÍL	-4,49	-4,82	-0,82	-1,99	0,01
9M-D	VĚK	5;7	5;10	6;1	6;4	6;7
	CELKOVÝ HS	18	16	19	22	21
	PRŮMĚR HS	16,82	16,82	17,99	17,99	19,37
	ROZDÍL	1,18	-0,82	1,01	4,01	1,63

		1.	2.	3.	4.	5.
10Z-D	VĚK	5;8	5;11	6;2	6;5	6;8
	CELKOVÝ HS	17	16	12	17	23
	PRŮMĚR HS	16,82	16,82	17,99	17,99	19,37
	ROZDÍL	0,18	-0,82	-5,99	-0,99	3,63
11Z-D	VĚK	5;8	5;11	6;2	6;5	6;8
	CELKOVÝ HS	29	27	30	31	32
	PRŮMĚR HS	16,82	16,82	17,99	17,99	19,37
	ROZDÍL	12,18	10,18	12,01	13,01	12,63
12Z-D	VĚK	5;10	6;1	6;4	6;7	6;10
	CELKOVÝ HS	24	20	12	26	29
	PRŮMĚR HS	16,88	17,44	17,44	19,37	19,37
	ROZDÍL	7,12	2,56	-5,44	6,63	9,63
13Z-D	VĚK	6	6;3	6;6	6;9	7
	CELKOVÝ HS	23	22	23	26	28
	PRŮMĚR HS	17,99	17,99	19,37	19,37	20,5
	ROZDÍL	5,01	4,01	3,63	6,63	7,5
14Z-D	VĚK	6	6;3	6;6	6;9	7
	CELKOVÝ HS	29	23	25	30	32
	PRŮMĚR HS	17,99	17,99	19,37	19,37	20,5
	ROZDÍL	11,01	5,01	5,63	10,63	11,5
15Z-D	VĚK	6;4	6;7	6;10	7;1	7;4
	CELKOVÝ HS	32	31	29	31	31
	PRŮMĚR HS	17,99	19,37	19,37	20,5	20,5
	ROZDÍL	14,01	11,63	9,63	10,5	10,5
16Z-D	VĚK	6;4	6;7	6;10	7;1	7;4
	CELKOVÝ HS	22	22	26	26	27
	PRŮMĚR HS	17,99	19,37	19,37	20,5	20,5
	ROZDÍL	4,01	2,63	6,63	5,5	6,5
17Z-CH	VĚK	6;4	6;7	6;10	7;1	7;4
	CELKOVÝ HS	14	16	19	21	25
	PRŮMĚR HS	17,44	18,53	18,53	19,4	19,4
	ROZDÍL	-3,44	-2,53	0,47	1,6	5,6
18Z-D	VĚK	6;5	6;8	6;11	7;2	7;5
	CELKOVÝ HS	23	21	21	23	28
	PRŮMĚR HS	17,99	19,37	19,37	20,5	20,5
	ROZDÍL	5,01	1,63	1,63	2,5	7,5
19Z-D	VĚK	7	7;3	7;6	7;9	8
	CELKOVÝ HS	18	24	20	23	23
	PRŮMĚR HS	20,5	20,5	21,66	21,66	23,5
	ROZDÍL	-2,5	3,5	-1,66	1,34	0,5
20Z-D	VĚK	7;3	7;6	7;9	8	8;3
	CELKOVÝ HS	24	27	28	28	23
	PRŮMĚR HS	20,5	21,66	21,66	23,5	23,5
	ROZDÍL	3,5	5,34	6,34	4,5	-0,5

2.2.2 Hodnocení vývojové úrovně kresby

Výzkumná studie ukázala, že určitý posun ve vývoji kresby byl zaznamenán téměř u všech dětí. Pokud porovnáme všechny kresby u jednotlivých dětí, vidíme, že dochází k plynulému nárůstu bodů. Za povšimnutí také stojí porovnat první a poslední kresbu. Vidíme zde, jak velký posun může udělat dítě v úrovni kresby za dobu jednoho

roku (ukázky kreseb viz příloha 1 – 13). Pouze u dítěte s kódem 6M-CH byl nepatrný posun jen u třetí kresby, pak však docházelo k regresi. U dítěte 7M-CH má zase vývoj značné výkyvy. Zajímavý je ale i rozdíl první a poslední kresby u dítěte 2M-CH. Zde by se dalo polemizovat, zda je tak velký posun (o 16 bodů) za jeden rok, zapříčiněn pouze samovolným vývojem dítěte (podrobná analýza uvedených případů viz níže).

Vidíme také, že děti, označených v tabulce č. 1 kódem 1M-D, 2M-CH, 3M-CH, 5M-D nedosáhly v první kresbě (některé i ve druhé) počet bodů, jaký uvádí norma „Testu kresby“. Jedná se o děti ve věkové kategorii 3 – 4 let. Zde bychom mohli uvažovat o tom, že důvodem je právě nízký věk dětí. Jak je výše uvedeno v teoretické části v kapitole 1.2.1.4, dětská kresba postavy se začíná vyvíjet mezi 3 – 4 rokem. Její úroveň může být však vyšší, ale i nižší. Na kresbách dětí vidíme postupný vývoj a tím i přibývajících hodnoty bodovaných položek. I samotný zájem o kreslení se u těchto dětí zvyšoval.

Kresba dívky 4M-D nám ukazuje, že to platí i v opačném případě, tj. že kresba může dosahovat i vyšší úrovně.

Dívka 8M-D dosahuje také nižšího HS než uvádí norma testu. Jedná se o dívku, která navštěvovala MŠ pouze 1x týdně na čtyři hodiny a to pouze několikrát. Poslední dvě kresby byly provedeny doma. Matka dívky uvedla, že dcera o kreslení nemá zájem, nebaví jí to. V MŠ si při volné hře také nekreslila. Nízká motivace ke kresbě by mohl být i důvodem nižšího výsledku HS, ale příčina by mohla být i jiná. Dívka MŠ téměř nenavštěvovala a právě mateřská škola má často příznivý vliv na všestranný rozvoj dítěte. O příčině můžeme však pouze polemizovat, protože více informací se od rodičů nepodařilo zjistit.

Zajímavým zjištěním je i to, že u sedmi dětí s kódem 10Z-D, 11Z-D, 12Z-D, 13Z-D, 14Z-D, 15Z-D, 18Z-D (písmeno Z nám říká, že se jedná o děti, které přestoupily do základní školy), dochází k poklesu bodů ve druhé nebo třetí kresbě. V některých případech dokonce u obou kreseb se děti jakoby o něco zhoršily. U čtvrté a páté kresby se hodnota bodů opět zvyšuje. Jsou to děti, které přestoupily na základní školu. Když se podíváme, kdy byly tyto kresby provedeny (22. 6. 2010 a 23.9 2010) mohly bychom uvažovat o tom, že svoji roli zde sehrál strach, nejistota a obavy z neznámého prostředí v ZŠ.

Poslední týden v MŠ, kdy byla druhá kresba provedena, byl zaměřen program na rozloučení dětí s mateřskou školou. Děti se byly na obecním úřadě společně s panem starostou rozloučit s MŠ, ve školce byly „pasovány“ na školáky a nakonec v MŠ i poslední noc přespaly, aby se rozloučily, jak se patří. Některé děti si nosily na památku i dárky, loučily se s kamarády, kteří ve školce zůstávali (byly mladší, nebo měly odklad). Nosily dárky a květiny i paním učitelkám. Někdy se to neobešlo ani bez slziček. I komentáře maminek umocňovaly už tak silné emoce, když dětem říkaly: „...užij si ještě ty pěkné chvíle ve školce, ve škole to bude horší, to uvidíš“.

Třetí kresba byla provedena první měsíc v ZŠ a to je pro každé dítě náročné životní období. Děti mají jinou paní učitelku, jiné kamarády, dostávají domácí úkoly, které se ne vždy daří plnit apod. Mají jinou roli, něco jiného se od nich očekává – stávají se školáky (viz kapitola 1.1.2 teoretická část). I přesto, že byl pokles bodů u celkového HS u některých dětí jen nepatrný, byl ale zaznamenán u nadpoloviční většiny dětí odcházejících do ZŠ. Můžeme zde zřejmě hledat příčinu v emočním prožívání spojeným s odchodem dětí do ZŠ. Na grafu č. 1 vidíme (viz níže), jak tento problém ovlivnil i hodnoty HS celé sledované skupiny. Přestože vývoj má stoupající tendenci, v tomto období není tak výrazný jako v obdobích ostatních.

Autoři testu uvádějí i směrodatné odchylky hrubých skóre, které se cca pohybují v hodnotě od 3,5 - 4,5 bodů. Záleží na věku a pohlaví konkrétního dítěte. Z toho vidíme, že některé minusové hodnoty, nejsou nijak markantní. Přesné hodnoty si můžeme vyhledat v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2- Standardní odchylky hrubých skóre

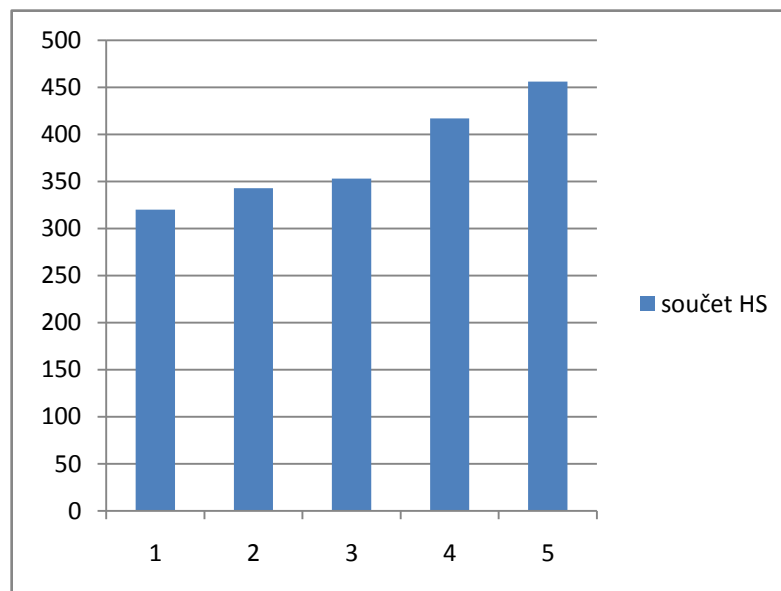
věk	chlapci	dívky
3;6 – 3;11	3,54	3,69
4;0 – 4;5	3,42	3,92
4;6 – 4;11	4,65	4,20
5;0 – 5;5	4,98	3,39
5;6 – 5;11	2,72	3,81
6;0 – 6;5	3,43	3,09
6;6 – 6;11	3,12	3,44
7;0 – 7;5	3,75	3,33

Porovnáme-li HS kreseb některých dětí s normou „Testu kresby“ J. Šturmy a M. Vágnerové z roku 1982 vidíme, že dosáhly vyšších hodnot, někdy i velmi výrazných. To dokládá skutečnost uvedenou v teoretické části, že použitý test má tendenci nadhodnocovat.

Jednalo se o děti, které v mateřské škole a později i ve škole základní patřily k „nejlepším ze třídy“. Vysoká motivace u nich byla ke všem činnostem i ke kreslení a pocházely z rodin, které jim poskytovaly všestrannou péči. Jedná se o děti s kódem 11Z-D, 12Z-D, 13Z-D, 14Z-D, 15Z-D, 16Z-D (viz. tabulka č. 1). Výraznějším případům bude věnována pozornost opět ve druhé fázi výzkumu v kapitole 2.3.

Grafu č. 1 ukazuje, jak se vyvíjela hodnota konkrétních kreseb u celé sledované skupiny dětí po třech měsících. Vidíme, že hodnota se postupně zvyšuje i přesto, že u některých dětí došlo k poklesu celkového HS vlivem jiných determinantů. Sloupec 3 ukazuje, že se celková dosažená hodnota HS kreseb v tomto období zvýšila pouze nepatrně, oproti jiným sledovaným obdobím. Kresby byly provedeny v září a docházelo k výraznějšímu poklesu HS u některých dětí (viz. tabulka č. 1)

Graf: č. 1



Legenda:

- sloupec 1 – ukazuje součet HS = 320 u kreseb provedených 25. 3. 2010 (první kresby) u všech 20 dětí

- sloupec 2 – ukazuje součet HS = 343 u kreseb provedených 22.6 2010 (druhé kresby) u všech 20 dětí
- sloupec 3 – ukazuje součet HS = 353 u kreseb provedených 23.9 2010 (třetí kresby) u všech 20 dětí
- sloupec 4- ukazuje součet HS = 417 u kreseb provedených 17. 12. 2010 (čtvrté kresby) u všech dětí
- sloupec 5 – ukazuje součet HS = 456 u kreseb provedených 24.3 2011 (páté kresby) u všech dětí

2.2.3 Výsledky a interpretace první fáze výzkumu (hodnocení)

První fáze výzkumu nám ukazuje, jak se vyvíjela kresba u jednotlivých dětí. Tabulka č. 1 nám podává podrobné informace o jednotlivých dětech a jejich pěti kresbách, které nakreslily vždy po třech měsících a v neposlední řadě také věku při provádění kresby. Kresby byly zhotoveny v tříměsíčních intervalech. Z tabulek se dozvíme i informace o hodnotách „Testu kresby postavy“ v modifikaci J. Šturmy a M. Vágnerové, které můžeme orientačně porovnávat s naším výzkumem.

Při hodnocení výsledků bylo pracováno s hrubými skóry, které jsou vyjádřeny součtem jednotlivých položek – bodů.

Děti se úkolu zhostily s nadšením, zvláště pak děti, které kreslení velmi baví. Ale ani u ostatních dětí nenastal problém, který bychom nevyřešili. Děti často svou kresbu obohatily o další prvky, nebo jiné postavy.

Ukázalo se, že není pravidlem, pokud dítě již některou z položek splní, (už ji umí nakreslit) bude ji již plnit i nadále. Může se stát, že v některé z dalších kreseb ji nezaznamená i přesto, že ji již zná. Zjištění této skutečnosti uvádí ve své práci i V. Semerádová a A. Škaloudová. (in První třída, 1998) Stávalo se to častěji u znázornění proporcí končetin, poměru hlavy a trupu apod., než u znázornění detailů.

Některé položky byly pro děti jednoduché a splnily je téměř všechny děti, naopak jiné byly obtížné a nesplnil je nikdo. Například položka 17. – profil, nebo položka 27. – kloub lokte se na kresbách neobjevily. Jednalo se o ty položky, které

nakreslí děti, které jsou na vyšší vývojové úrovni. Musíme si uvědomit, že „Test kresby“ je určen pro děti od 3;6 do 11;0 let. Na konci našeho výzkumu bylo nejstarší dítě ve věku 8;3. To je jeden z možných důvodů, proč se nepodařilo některé položky zaznamenat.

Někdy se narazilo na problém, kdy dítě již položku v předchozích kresbách plnilo správně, ale na další kresbě nešla hodnotit. Jednalo se o kresby, kdy „Maminka“ držela něco v ruce, a proto byly prsty v jiné velikosti než na druhé ruce. Nebo měla ruce v bok a prsty nebyly vidět vůbec. Také se stal případ, kdy dítě na všech kresbách plnilo položku 22. – paže nejsou upaženy a pak nakreslilo „Maminku“ jak točí na pažích obruče a položka by též neměla být uznána, protože paže upaženy byly (v tomto případě však po upřesnění dítětem položka uznána byla). Ze všech 100 sebraných kreseb se to stalo pouze v několika případech.

Na tabulce č. 1 vidíme, že některé dívky dosahují velice vysokých hodnot HS oproti normám „Testu kresby postavy“. Jsou to dívky s vysokou motivací ke kreslení a s výborným prospěchem ve škole.

Dále se ukázaly výrazné odchylky ve vývoji kresby u některých dětí. O možných příčinách těchto odchylek bude pojednáno v následující kapitole. Jsou to děti s kódem 2M-CH, 6M-CH, 7M-CH, 10Z-D, 12Z-D, 19Z-D, 20Z-D. Ukázky první a poslední kresby ostatních dětí (viz příloha č. 1 – č. 13).

2.3. Druhá fáze výzkumu

Druhá fáze výzkumu se bude zabývat dětmi, u kterých se objevily výrazné odchylky ve vývoji kresby ve sledovaném období. Tyto odchylky se ukázaly v první fázi výzkumu. Jsou zde zařazeny i dvě dívky, u kterých kresba na nic neobvyklého neukazuje, ale jejich celková vývojová úroveň je nižší. Z tohoto důvodu jim byla odložena školní docházka.

Práce dětí budou komparovány s tím, co bylo zjištěno rozhovorem, pozorováním a dalšími okolnostmi, které mohly být příčinou. V mateřské škole bude vývojová úroveň kresby porovnávána s dalšími každodenními činnostmi, které běžně

děti vykonávají. Bude zjišťováno, jestli vývojová úroveň kresby je v souladu s celkovým vývojem dítěte, kde se liší a jaké okolnosti to zapříčinily. Co má dítě umět ve věku od 3 do 6 let uvádí práce J. Bednářové a V. Šmardové „Diagnostika dítěte předškolního věku“ (2007). Zaměřuje se podrobně na sledování a rozvoj těchto oblastí:

- motorika a grafomotorika
- zrakové a sluchové vnímání
- vnímání prostoru a času
- základních matematických představ
- myšlení a řeči
- sociálních dovedností
- sebeobsluhy (samostatnosti), hry

To jsou činnosti běžně vykonávané v MŠ, které by dítě mělo zvládnout. Odpovídají vzdělávací nabídce, kterou by děti měly zvládnout, než nastoupí do ZŠ, při vhodném pedagogickém vedení. Existují však odchylky ve vývoji, které nemusejí signalizovat opožděnost ve vývoji. Materiál je pouze inspirační a ne „dogmatem“. Předškolní dítě je ve svých výkonech závislé na okamžitém vyladění a nastavení. (Kucharská, in Bednářová, Šmardová, 2007) Pokud budou v jednotlivých případových studiích zmiňovány „běžné činnosti v mateřské škole,“ jsou tím myšleny právě činnosti ve zmiňovaných oblastech.

U dětí, co nastoupily do základní školy, bude kresba porovnávána s výsledky ve škole, s rozhovorem s třídní učitelkou, vychovatelkou, rodiči i dítětem. Jak již bylo výše uvedeno, děti budou uváděny pod stejným kódem jako v tabulkách, jako jednotlivé případové studie. Ukázky kreseb dětí budou vždy číslovány u každé kazuistické studie znovu od č. 1- 5 a ne obvyklým způsobem od č. 1 dále (vzestupně). Je to z důvodu přehlednosti a jednoduchého vyhledání údajů v tabulce č. 1, týkající se kresby konkrétního dítěte.

2.3.1 První kazuistická studie – 2M-CH

Chlapec se narodil 16. 10. 2006. Porod proběhl bez komplikací a neprodělal žádná vážná onemocnění. Vyrůstá v úplné rodině, jako „jedináček“. Oba rodiče mají

středoškolské vzdělání. Matka se chlapci velmi věnuje, její výchova se někdy jeví jako úzkostná, preferující až rozmazlující (viz kapitola 1.1.3.2 – výchovné styly v rodině). Jejím cílem je, aby byl syn jeden z nejlepších. Babička chlapce je bývalá učitelka MŠ a také se mu často věnuje.

Chlapec je velmi živý. Všechny činnosti, které se v MŠ provádějí, zvládá, ale nikde nepodává nadprůměrný výkon. Celková hrubá i jemná motorika odpovídá věku chlapce, výslovnost je bez vady, zvládá jednoduché předmatematické operace. Zvládá sebeobslužné práce, ale je pomalý. K vrstevníkům se chová povýšeně, rád by je organizoval, někdy dětem i ubližuje. Nerad se zapojuje do společných řízených činností, je nutná větší motivace. Nerad se podřizuje autoritám, je „neposlušný“.

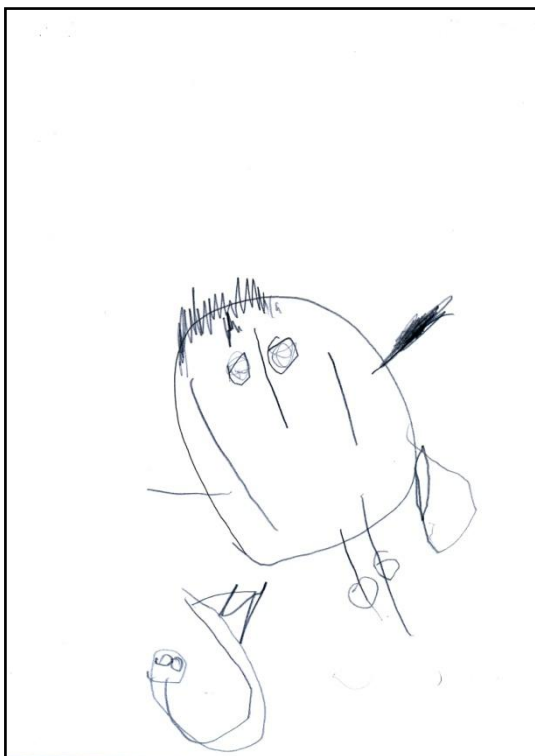
Kresba:

Při pohledu na tabulku č. 1 nás upoutá hodnota bodů, kterou chlapec získal v první a druhé kresbě. Celkový hrubý skóre (dále HS) u první kresby je 3 body a u druhé, která byla provedena po třech měsících, hned 14 bodů. To je celkový nárůst o 11 bodů. Dosažený výsledek zdaleka neodpovídá standardnímu vývoji kresby. I při porovnání prací stejně starých dětí (1M-D a 3M-CH) vidíme, že s přibývajícím věkem roste i bodová hodnota HS, ale ne tak markantně.

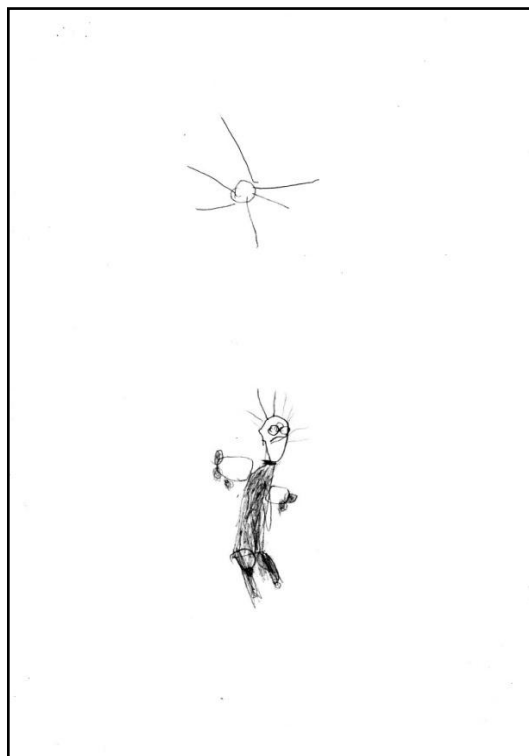
Z rozhovoru s chlapcem bylo zjištěno, že doma s maminkou kreslení „trénuje“, aby to dobře uměl. Matka potvrdila, že když se od chlapce dozvěděla, že ve školce kreslili maminku, začala doma se synem často kreslit, aby postava měla vše, co má mít.

Při pohledu na kresbu č. 1 vidíme typického hlavonožce (hlavonožec - viz kapitola 1.2.1.4), ale postava na kresbě č. 2 již má zdvojené končetiny, prsty, boty, dokonce i naznačený oděv. Bez povšimnutí není ani velikost kreseb. Kresba č. 2 je v porovnání s kresbou č. 1 výrazně menší, to by mohlo svědčit o jakýchsi obavách a nejistotě. Kdybych u vzniku prací nebyla přítomna, asi bych nevěřila, že tyto výtvary udělalo stejné dítě.

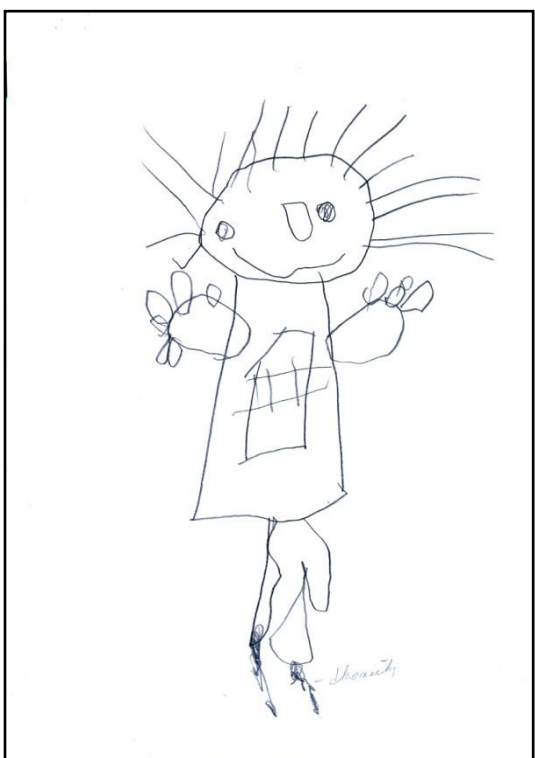
Matka chlapce byla taktně upozorněna na to, že není správné učit dítě kreslit tímto způsobem. Je narušen přirozený vývoj kresby. Že ale zřejmě neuposlechla, vidíme na vývoji, úrovni a provedení dalších kreseb.



Kresba č. 1, věk: 3;6



Kresba č. 2, věk: 3;9



Kresba č. 3, věk: 4



Kresba č. 4, věk: 4;3

Hodnocení:

Na sledovaném vývoji kresby u tohoto chlapce se ukázalo, že se nejedná o „skok“ v přirozeném vývoji, ale že vývoj byl ovlivněn jinou osobou, v tomto případě matkou. Chlapec se nijak výrazně nezlepšil při žádné jiné prováděné činnosti v MŠ.

2.3.2 Druhá kazuistická studie 6M-CH

Chlapec se narodil 17. 1. 2006. I přesto, že byl porod předčasný, v 36. týdnu těhotenství, váha chlapce byla 4050g. Důvod byl ten, že matka v těhotenství trpěla těhotenskou cukrovkou. Porod byl delší, chlapec se narodil přidušený. Matka ale sdělila, že chlapec se dále vyvíjel standardním způsobem, bez zjevných následků.

Otec má vysokoškolské vzdělání, matka středoškolské. Chlapec má o šest let staršího bratra, který navštěvuje základní školu, kde patří mezi žáky s nejlepším prospěchem.

Z rozhovoru s matkou dále vyplynulo, že otec se hlavně věnuje své práci a ona se učí se starším synem. Na mladšího syna nemají tolik času, kolik by si představovali, ale také se mu věnují.

Chlapec je v mateřské škole velmi tichý, neprůbojný, nekonfliktní. Vyhledává kontakt s ostatními dětmi a je oblíbený. Do všech řízených činností se zapojuje bez problémů, neklade odpor, ale je jakoby „duchem nepřítomný“. Trvá mu delší dobu, než pochopí, co má dělat (např. pravidla hry, pracovní činnosti, třídění, řešení labyrintů apod.). Velké nedostatky má i v grafomotorice a motorice mluvidel, se kterou souvisí i vadná výslovnost. Nedostatky jsou i v oblasti paměti. Potřebuje delší čas k zapamatování básně, textu písně, problémy má i při hře pexeso aj. V MŠ zvládá přiměřeně svému věku pouze oblast motoriky a sebeobsluhy.

Z vyšetření klinické logopedky vyplynulo, že řeč je nedbalá – špatně vyslovuje v běžné řeči i hlásky již vyvozené, chybná je artikulace hlásek L, R, Ř, Š, Č, Ž, často chybí ve sluchové diferenciaci, netvoří věty. Grafomotorika neodpovídá věku. Snížená úroveň znalostí v kognitivní oblasti. Doporučuje vyšetření v PPP na školní zralost. Klinická logopedka navštěvuje MŠ pravidelně třikrát ročně.

Kresba:

Pokud si prohlédneme tabulku č. 1, vidíme, že kresba u chlapce dosahuje velmi nízký počet bodů, tj. 4. U čtvrté kresby je zaznamenáno zlepšení o jeden bod, ale pátá kresba je opět na čtyřech bodech. Zajímavá je skutečnost, že body nezískal vždy ve stejných hodnocených položkách (dále P).

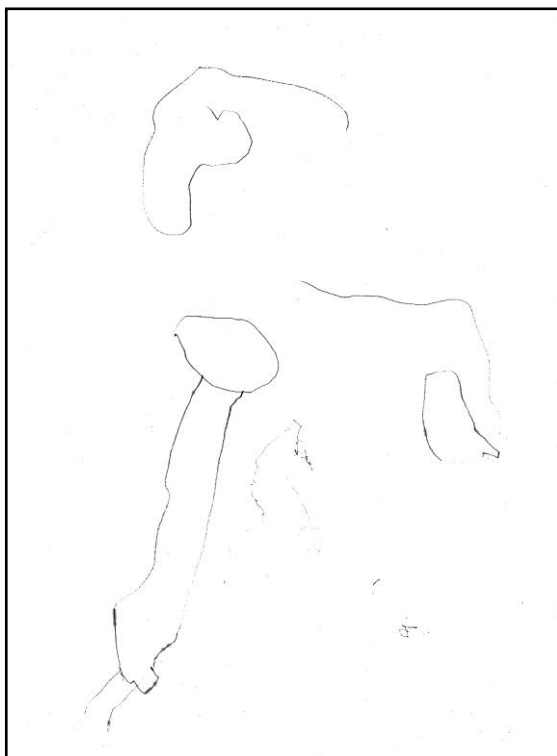
Ukázka hodnocení jednotlivých kreseb: (co přesně znamená konkrétní položka, najdeme v praktické části v kapitole 2.1.4.1)

Kresba č. 1: část obsahová - P1	část formální - P16, P29, P30
Kresba č. 2: část obsahová - P3, P4, P9	část formální - P20
Kresba č. 3: část obsahová - P5, P9	část formální - P16, P20
Kresba č. 4: část obsahová - P1, P3, P5, P9	část formální - P20
Kresba č. 5: část obsahová - P3, P4, P9	část formální - P20

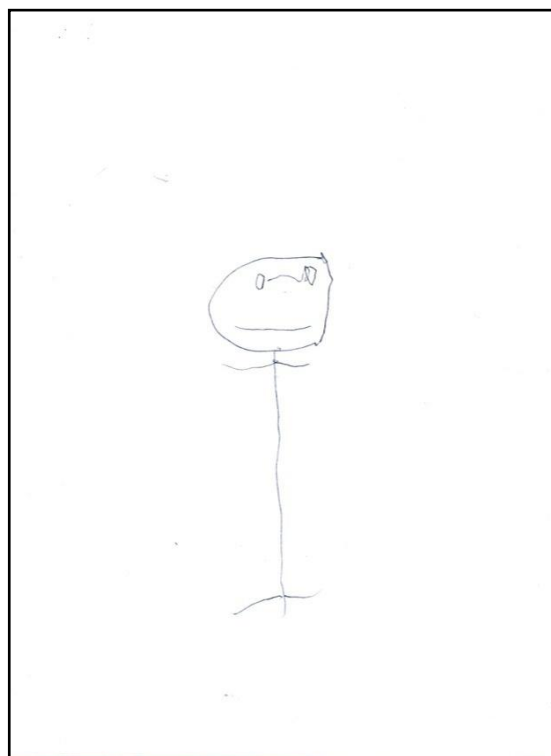
Již při pouhém prohlédnutí kreseb vidíme, že na první kresbě je již snaha vystihnout dvojdimenzionální znázornění trupu (P1), které na dalších kresbách není. Trup vidíme až na kresbě č. 4, ale v úplně jiném provedení. Dvojdimenzionálnost v kresbě svědčí o pokroku ve vývoji kresby, která se ale v tomto případě neobjevuje pravidelně. Dochází k jakési regresi. Z rozhovoru s chlapcem o kresbě č. 4 bylo zjištěno, že nakreslil na těle prsa, nepodařilo se však zjistit proč, nedokázal to vysvětlit. Na kresbě č. 3 udělal detaily očí – čočku i řasy a na dalších kresbách už opět ne. Ústa ale na kresbě č. 3 neudělal, ale na kresbách č. 2, č. 4, a č. 5 ano.

Porovnáme-li kresbu č. 2 s kresbou č. 5, vidíme, že jsou téměř identické, zde bychom mohly mluvit o stagnaci kresby. Po devíti měsících je kresba naprosto stejná.

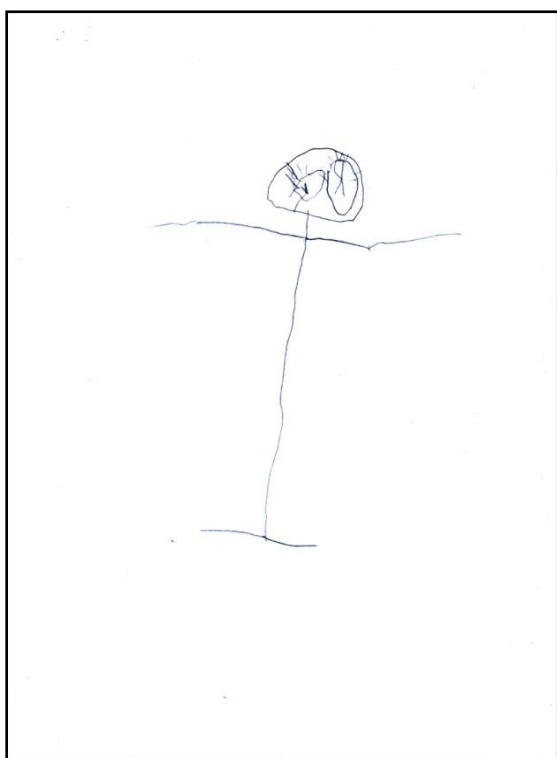
Matka v rozhovoru potvrdila, že s chlapcem někdy zkouší kreslit postavy a že ho upozorňuje na chybějící části těla. Sám chlapec doma o kreslení nejeví žádný zájem. To se potvrzuje i v mateřské škole.



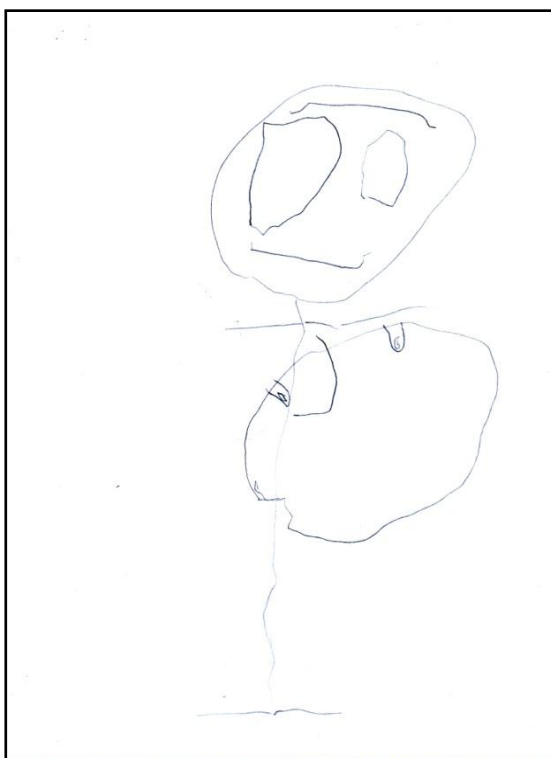
Kresba č. 1, věk: 4;2



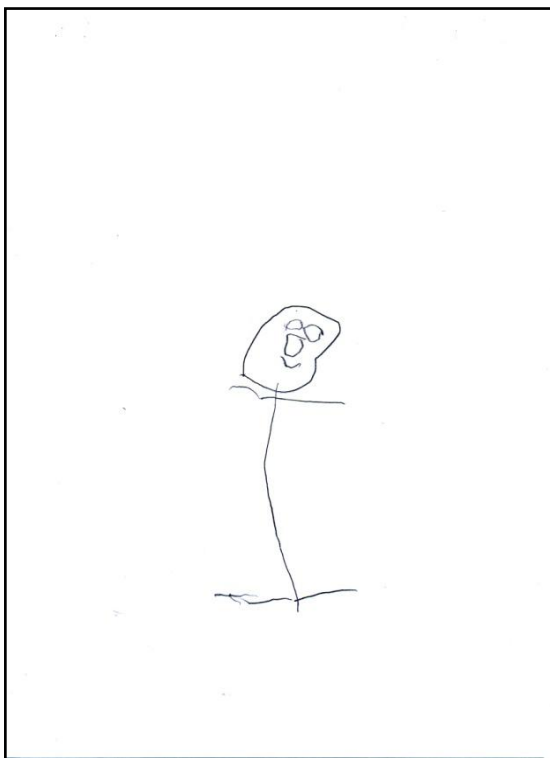
Kresba č. 2, věk: 4;5



Kresba č. 3, věk: 4;8



Kresba č. 4, věk: 4;11



Kresba č. 5, věk: 5;2

Hodnocení:

Vývoj kresby u tohoto chlapce ve sledovaném období nezaznamenal téměř žádný pokrok. Postava je provedena vždy v podstatě stejným způsobem. I kresba č. 4 byla nakreslena stejně a potom jakoby si vzpomněl na tělo a prsa, které tam dodatečně dodělal. Můžeme se domnívat, že v tomto případě je nejednotnost v nakreslených detailech zapříčiněna snahou matky zlepšit u chlapce kresbu. Jakoby mu hlavou „bleskla“ vzpomínka a udělal v jednom případě řasy, jindy tělo, nos, ale jakmile se přestala postava „trénovat“, bylo vše zase na počátku (viz kresba č. 2 a kresba č. 5). Svůj vliv na nejednotnost v detailech v kresbách má zřejmě i úroveň psychických funkcí.

Kresba by se měla s přibývajícím věkem vyvíjet, mělo by přibývat jak detailů, tak i formální kvality. V tom se odráží i rozvoj jednotlivých psychických funkcí a intelektové úrovně.

Chlapci ve věku 3;6 – 3;11 let by měli podle „Testu kresby“ dosáhnout průměrné hodnoty 6,88 bodů (nižší věk test neuvádí). V našem případě dosažený počet bodů (4 a 5) odpovídá mentálnímu věku nižšímu než 3;6 let. Když k úrovni kresby

přidáme hodnocení z vyšetření klinické logopedky a porovnáme výkony chlapce v mateřské škole, můžeme uvažovat o závěru, že vývoj kresby a její úroveň ukazuje na nižší rozumové schopnosti dítěte.

Zajímavé je i porovnat vývoj kresby tohoto chlapce s chlapcem 2M-CH. V obou případech matka zasahovala do přirozeného vývoje kresby a „učila“ dítě kreslit postavu. U prvního chlapce zřejmě s větší intenzitou. Ale výsledek je velmi odlišný. To nasvědčuje skutečnosti, že vývoj kresby se dá málo posunout a ovlivnit, pokud je slabý intelekt dítěte, ale platí to i naopak.

2.3.3 Třetí kazuistická studie M7-CH

Chlapec se narodil 3. 11. 2004 v úplné rodině. Porod byl bez komplikací, chlapec neprodělal žádná vážná onemocnění. Matka má středoškolské vzdělání, otec střední odborné. Oba rodiče jsou starší, při narození dítěte jim bylo přes čtyřicet let. Chlapec nemá žádné sourozence (ani nevlastní), vyrůstá jako jedináček. Ve společné domácnosti žije i matka otce. Rodiče se chlapci věnují, výchova je úzkostlivá a ochraňující. Mají k němu přístup spíše jako prarodiče.

Chlapec je tichý, projevuje se u něj emoční labilita. Je velmi citově vázán na oba rodiče, hlavně pak na matku. V mateřské škole si velmi špatně zvykal. Velice špatně snášel všechny změny (např. suplování jiné učitelky, plavecký výcvik apod.).

I přesto, že byl ve třídě téměř nejstarší a největší, často si přišel s pláčem učitelce stěžovat na chování jiných dětí. Nevěděl si rady, pokud mu děti něco sebraly, nechtěly si s ním hrát apod. Jsou to běžné konflikty, se kterými se děti běžně setkávají v mateřské škole.

S velkým nadšením se zapojoval do všech činností, které si již vyzkoušel, byl velice snaživý a ctižádostivý. Do nových aktivit se ale bál pustit a zdůvodňoval to tím, že to nebude umět, někdy i s velkým pláčem. Bylo potřeba stále jej chválit a povzbuzovat. Při běžných činnostech v MŠ dosahoval průměrných výsledků.

Kresba:

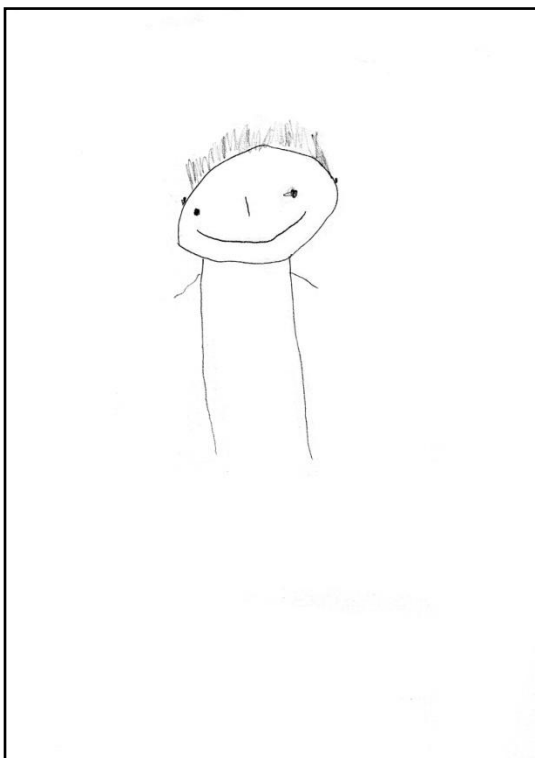
Při pohledu na vývoj kresby tohoto chlapce ve sledovaném období vidíme, že dosažené bodové hodnoty v porovnání s „Testem kresby“ jsou u první a třetí kresby nápadně nízké. Kresbu č. 1 odmítal dělat s tím, že maminku nakreslit neumí, vše doprovázel usedavým pláčem. Po chvilce uklidňování a povzbuzování učitelkou se pustil do práce (celkový HS – 5).

Na druhé kresbě, která se opakovala po třech měsících, je vidět velký posun. Chlapec šel pracovat s radostí, protože „maminku“ už několikrát kreslil i při volné hře a „umí to“. Maminka je na výletě v jeskyni, má kabelku, v druhé ruce mobil, boty na podpatku a další detaily (celkový HS – 13).

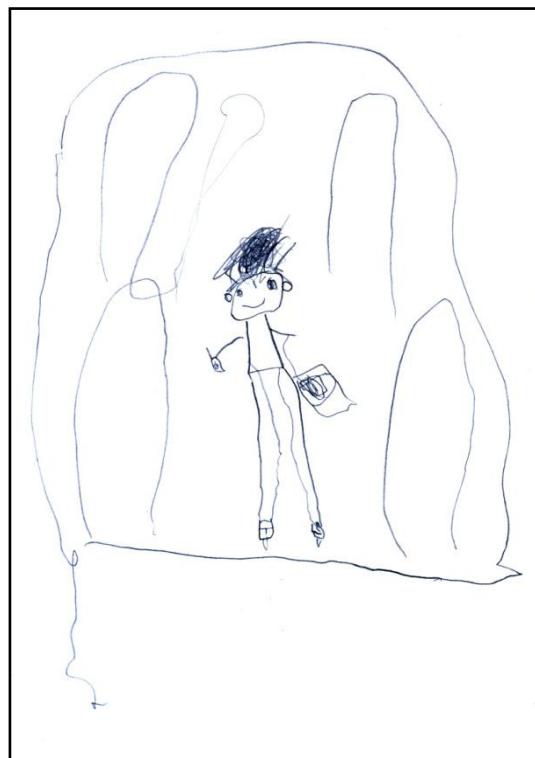
Proto nás velice překvapila kresba č. 3. u které je bodová hodnota opět nízká (celkový HS – 5). V době kdy kresba vznikla, nastoupila matka chlapce do práce. Na kresbě je nakreslena „Maminka v práci“, vidíme zde i pracovní stoly. Když si prohlédneme kresbu č. 2 a kresbu č. 3 tak vidíme, že došlo k celkovému zjednodušení kresby.

Chlapec to velmi těžce snášel, bál se, že se mamince něco stane, brečel pro ni i v mateřské škole, budil se i v noci. Další problém je zřejmě i to, že do té doby chodil domů po obědě a nyní musel v mateřské škole někdy i spát. To mu také vadilo. Toto vše se podílelo na negativním emočním ladění chlapce, které zřejmě ovlivnilo i vývoj jeho kresby. Chlapec velmi intenzivně prožíval všechny změny.

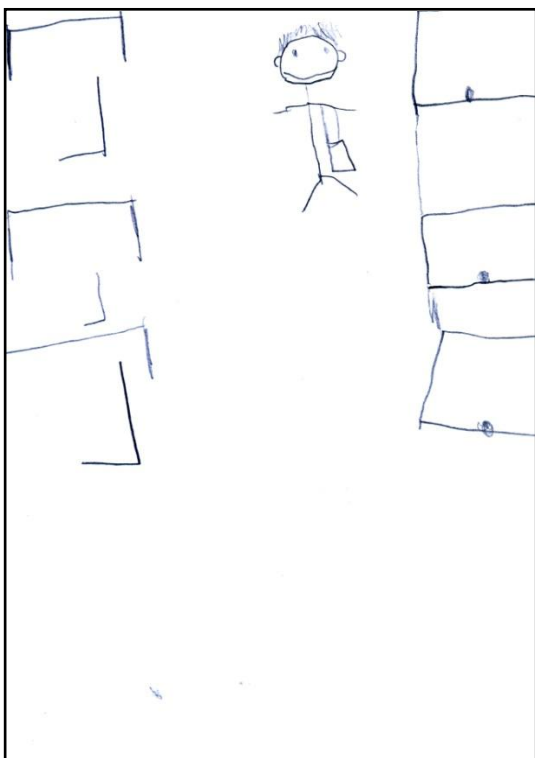
Další práce mají opět bodové hodnocení vyšší (kresba č. 4; HS – 17 a kresba č. 5; HS – 19).



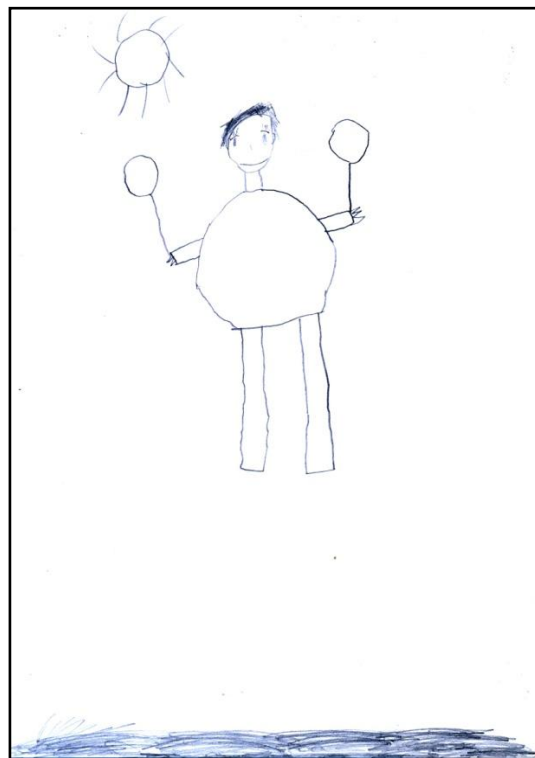
Kresba č. 1, věk: 5;4



Kresba č. 2, věk: 5;7



Kresba č. 3, věk: 5;10



Kresba č. 5, věk: 6;

Hodnocení:

Na kresbách ve sledovaném období u tohoto chlapce můžeme pozorovat, jaký vliv má momentální emoční ladění na vývoj jeho kreseb. Vidíme také, jak výrazný je rozdíl v hodnotách HS u kreseb vytvořených v době různého aktuálního citového ladění. To poukazuje na skutečnost, že pokud je velmi výrazné a intenzivní emoční prožívání, je i výrazný rozdíl ve vývojové úrovni jednotlivých kreseb. U dítěte může docházet i k jakési regresi. Nemůžeme to ale zobecňovat na všechny děti. Záleží na odolnosti nervové soustavy. Situace, kterou některé dítě nezvládá a je po ně velmi stresující, může jiné dítě zvládnout bez problémů.

2.3.4 Čtvrtá kazuistická studie 10Z-D

Dívka se narodila 12. 7. 2004 v úplné rodině. Oba rodiče mají střední vzdělání s výučním listem. Porod proběhl bez komplikací, dívka neprodělala žádná vážná onemocnění. Často trpěla bronchitidou a virózami. Na počátku školní docházky podstoupila několik větších vyšetření a byla hospitalizována i v nemocnici. Lékaři mají podezření na „Kronovu nemoc“. Má o čtyři roky mladší sestru. Rodiče se dívce věnují, výchova je v demokratickém stylu.

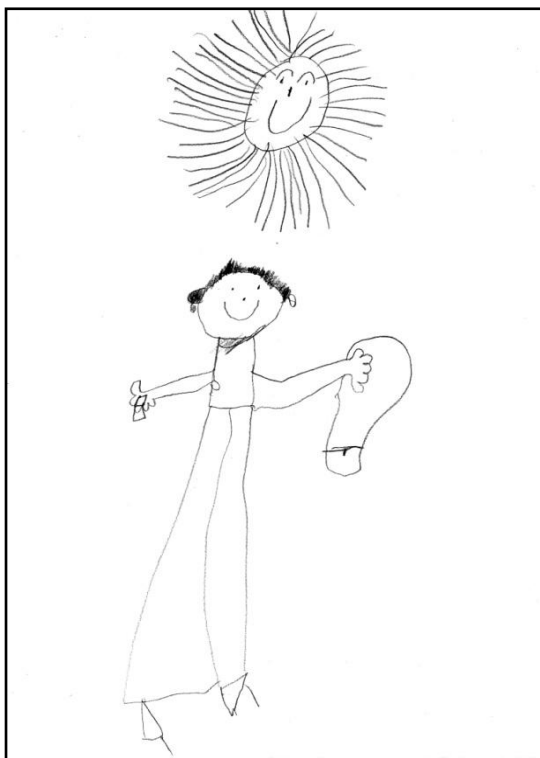
V mateřské škole se adaptovala bez problémů, mezi vrstevníky je oblíbená, nekonfliktní. Do řízených činností se zapojuje ráda, ale někdy trvá déle, než úkol pochopí, někdy je nutná individuální práce, je celkově pomalejší.

Do ZŠ se těšila a třídní učitelka jí hodnotí jako snaživou, drobné problémy má v matematice a psaní (hodnocena známkou 2).

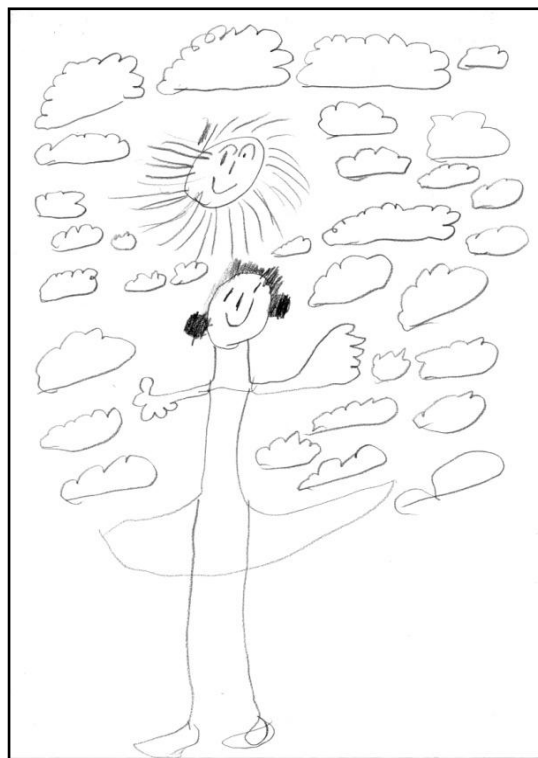
Kresba:

V mateřské škole si ráda kreslila při řízených činnostech i při volné hře. Na tabulce č. 1 vidíme, že bodová hodnota HS celkem odpovídá „Testu kresby“, ale větší propad je u kresby č. 3., která byla zhotovena koncem září. Když si prohlédneme tuto kresbu, zjistíme, že na ní chybí prsty, které již dělala ve správném počtu, boty, které již měly i podpatek, nepřiměřeně velké hlava k tělu, nesprávné jsou proporce končetin atd.

Další kresba opět nabývá bodové hodnoty a vzestupnou tendenci má i pátá kresba.



Kresba č. 1, věk: 5;8



Kresba č. 2, věk: 5;11



Kresba č. 3, věk: 6;2



Kresba č. 5, věk: 6;8

Hodnocení:

S rozhovoru s matkou bylo zjištěno, že dívka se do školy velmi těšila a mají velice vstřícnou i paní učitelku. Velice se však bála různých vyšetření, která musela prodělat a pobyt v nemocnici velmi špatně snášela.

Z toho bychom mohli usuzovat, že náhlý pokles bodového hodnocení u kresby č. 3 je zapříčiněn stresem, který byl způsoben vlivem nastupující nemoci. Možný svůj podíl měl i nástup do ZŠ (neznámé prostředí, nejistota apod.).

Podobně jako v předchozím případě (M7-CH) se nám ukazuje, že aktuální citové ladění může ovlivnit i přirozený a plynulý vývoj kresby.

2.3.5 Pátá kazuistická studie 12Z-D

Dívka se narodila 20. 5. 2004. Vyrůstá v úplné rodině s mladší sestrou. Porod proběhl bez problémů a neprodělala žádná vážná onemocnění. Otec má vysokoškolské vzdělání, matka vyšší odborné. Dívka má v rodině všestranné podněty a podmínky pro zdárný rozvoj.

V mateřské škole se adaptovala bez problémů. Byla velice kamarádká a oblíbená mezi vrstevníky. Do všech činností v MŠ se zapojovala s nadšením, byla velice šikovná a snaživá. Občas se stalo, že bývala nejistá a neklidná při nových činnostech, nechtěla chybovat. Jakmile úkol pochopila, vydržela u něho až 30 minut. Potřebovala pochvalu a jistotu, že pracuje správně. Všechny činnosti v MŠ zvládala výborně, patřila k nejlepším dětem ve třídě.

Do ZŠ se velice těšila, ale měla obavy z toho, co jí čeká. Ve škole špatně snášela nepřiměřenou kritiku přísné paní učitelky. Z rozhovoru s matkou bylo zjištěno, že často pláče, když má psát domácí úkol. Má obavy, že se jí to nepovede, nebo že se to nebude paní učitelce líbit a bude se na ní zlobit. Přípravě na školu věnují i dvě hodiny denně, někdy i déle. Matka dívce často vytýká chyby a přiznává, že na ni i křičí. I přes tyto problémy, ale stále říkala, že se jí ve škole líbí. Někdy ale o sobě i tvrdí, že je asi „hloupá“.

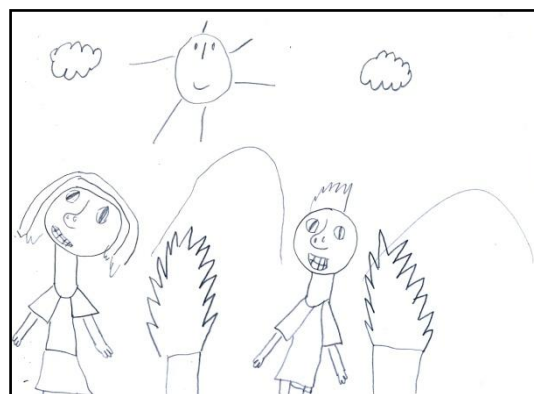
Kresba:

Když se podíváme na tabulku č. 1 tak vidíme, že dosažený počet bodů je opravdu vysoký. U kresby č. 1 je o 7,12 bodů vyšší než uvádí norma „Testu kresby“ a u kresby č. 5 je vyšší dokonce o 9,63 bodů. Proto je velice zářející výsledek kresby č. 3, který je o – 5,44 bodů pod normou. U první kresby dosáhl HS 24, u třetí byl HS pouze 12 a na poslední kresbě byl HS opět vysoký, dokonce 29. Nižší počet dosažených bodů je už i u kresby č. 2 (HS- 20), ale ne ještě tak výrazný jako u třetí kresby.

Když si práce dívky prohlédneme, vidíme, že prvním dvěma „maminkám“ chybí část dolních končetin. Dívka to zdůvodňuje tím, že se jí to tam nevešlo. Třetí kresbě chybí dokonce celé tělo. Na otázku: „Proč jsi nakreslila mamince pouze hlavu a ne celou postavu?“, odpověděla: „nevím“. Ale z rozhovoru s dívkou bylo zjištěno, a to je překvapující, že maminka na kresbě drží v jedné ruce hrnek s kávou, ze které se dokonce kouří a ve druhé meloun. Zářející je, proč jsou zaznamenány i takové detaily a chybí výrazné části těla, které u předešlých prací byly vytvářeny? Na čtvrté a páté kresbě už je postava celá, ale její velikost se výrazně zmenšila.



Kresba č. 1, věk: 5;10



Kresba č. 2, věk: 6;1



Kresba č.3, věk: 6;4



Kresba č.5, věk: 6;10

Hodnocení:

Na kresbách této dívky vidíme propad získaných bodů u druhé a třetí kresby. Vezmeme-li v úvahu to, co bylo zjištěno rozhovorem s dívkou a s její matkou, tak bychom se mohli přiklánět k závěru, že tak výrazný pokles bodů, hlavně u kresby č. 3 byl zapříčiněn stresem, který dívku provázel v prvních měsících školní docházky, podobně jako u dalších dětí.

Výrazně odlišná kresba č. 3 u této dívky je v tom, že představuje pouze hlavu a část horních paží. Když zhodnotíme všechny zjištěné okolnosti, dojdeme k závěru, že dívka sedí s maminkou dvě hodiny denně u stolu ve stresu a připravuje se na školu. Mamince je vidět hlavně hlava a ruce. To je to hlavní, co dívka z maminky vidí a to celé dvě hodiny. To je pro dívku zřejmě tak silný emoční zážitek, že se objevil i v její kresbě. Čtvrtá a pátá kresba má opět vysoké HS, ale vidíme, jak se velikost postav zmenšuje. Zde bychom mohly uvažovat i o souvislosti kresby se sníženou sebedůvěrou.

2.3.6 Šestá kazuistická studie 19Z-D

Dívka se narodila 5. 3. 2003 v úplné rodině. Porod i těhotenství proběhly bez problémů. Prodělala pouze běžné dětské nemoci. Oba rodiče mají základní vzdělání. Když byly dívce tři roky, otec tragicky zahynul. Často o otci mluví, stýská se jí po něm.

Dívka má čtyři starší sourozence. Dvě sestry navštěvují speciální školu, starší sestra a bratr jsou již v zaměstnání.

Matka již několik let nepracuje. Dívka vyrůstá ve velmi nepodnětném socio-kulturním prostředí. Často je sama venku, nikdo ji nehlídá.

V mateřské škole se delší dobu adaptovala, několik týdnů chodila pravidelně s pláčem. Ale i potom se často stávalo, že do MŠ odmítala jít a chtěla být doma s matkou. Z MŠ bývala často odhlášena i na několik týdnů. V posledním roce docházela do MŠ již ráda a pravidelně. Do společných činností se zapojovala bez problémů. U dětí byla oblíbená, měla několik stálých kamarádek.

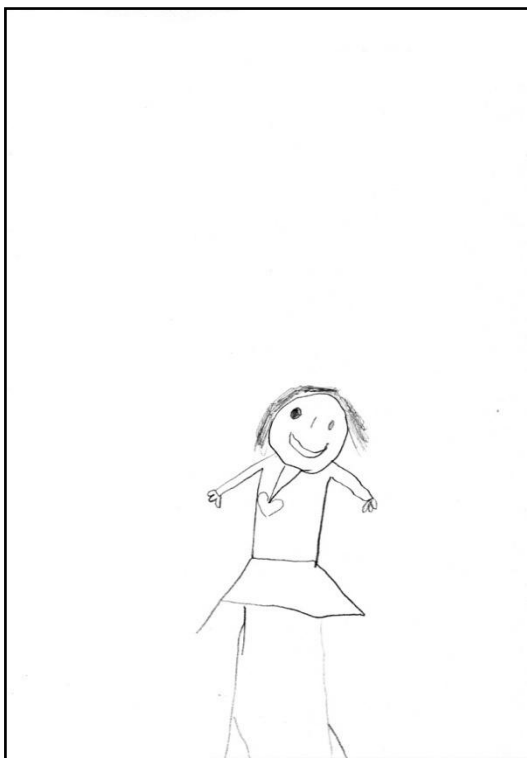
Její komunikace neodpovídala jejímu věku. Měla vadnou artikulaci několika hlásek, neuměla se vyjádřit celou větou, špatně stavěla věty, často se objevovaly agramatismy, vypouštěla zvrtná zájmena. Neporozuměla mluvené řeči, nedokázala zopakovat větu o třech slovech. Nezvládala běžné činnosti prováděné v mateřské škole. I v rozumové oblasti byly značné nedostatky. Z tohoto důvodu byla dívce odložena školní docházka o jeden rok. V dalším školním roce byl zaznamenán pouze nepatrný posun v oblasti komunikace i v rozumové oblasti.

Do školy se velice těšila, ale nyní říká, že to bylo lepší ve školce. Třídní učitelka hodnotí její znalosti jako podprůměrné. Ve vyšší třídě by doporučovala přestup na speciální školu nebo asistenta.

Kresba:

V mateřské škole kreslila velmi ráda, téměř každý den při volných činnostech. I v družině si ráda kreslí. Když si však jednotlivé kresby prohlédneme, vidíme pouze nepatrný rozdíl. Kresba je jednoduchá a během 12 měsíců výrazně nepokročila. Stanovené normy testu splňuje, přestože někdy dosáhla minusových hodnot.

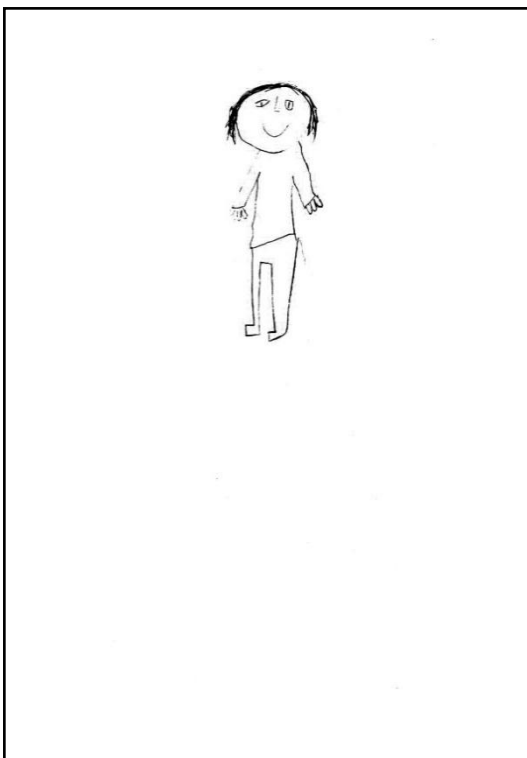
Když se podíváme na vývoj kresby této dívky v tabulce č. 1, vidíme, že k určitému pokroku během sledovaného období ale došlo. Rozdíl mezi HS prvního výkresu a pátého je 5 bodů. Výraznější pokles bodů je pouze u kresby č. 3 prováděné v září. Jako o možné příčině bychom se mohli opět uvažovat o stresu, který je spojen se vstupem do ZŠ.



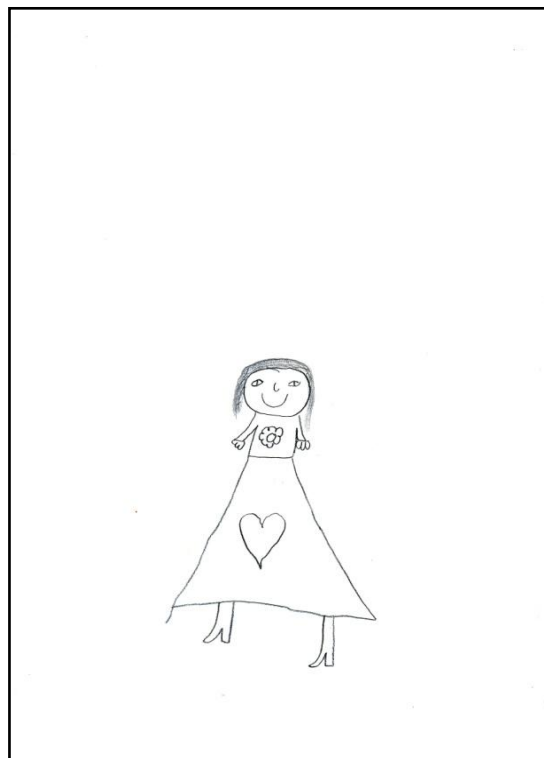
Kresba č. 1, věk: 7;0



Kresba č. 2, věk: 7;3



Kresba č. 3, věk: 7;6



Kresba č. 5, věk: 8;0

Hodnocení:

Na vývoji kreseb u této dívky se ukazuje výraznější pokles HS pouze u třetí kresby (důvod nižšího HS u třetí kresby dětí je již výše objasněn).

Velice zajímavé ale je, pokud porovnáme úroveň kresby u dívky s „Testem kresby postavy“, že bodová hodnota je pouze o něco nižší, než je norma, v některých případech dokonce i vyšší. To by ukazovalo na skutečnost, že když je dítě ke kresbě vnitřně motivováno, rádo jí praktikuje a může být její úroveň vyšší, než je jeho celková rozumová úroveň. Nebo se zde nabízí již výše uvedené vysvětlení, že daný test „nadhodnocuje“ výkony dětí.

2.3.7 Sedmá kazuistická studie 20Z-D

Dívka se narodila 18. 12. 2002 v úplné rodině. Těhotenství i porod proběhl bez problémů. Prodělala pouze běžná dětská onemocnění. Má o tři roky starší sestru, která navštěvuje základní školu s průměrným prospěchem.

V mateřské škole špatně navazovala kontakt s vrstevníky i s dospělými. Adaptace trvala delší dobu, než je běžné. Byla často unavená, téměř se nezapojovala do společných činností. Její pracovní tempo bylo pomalé, často potřebovala individuální pomoc. Emoční projevy neodpovídaly věku. Často přecházela z jedné emoční roviny do druhé. Řeč byla nesrozumitelná a velmi tichá. S ostatními dětmi si nehrála, ráda si sama kreslila. Po domluvě s matkou byla 14. 3. 2008 vyšetřena v SPC pro děti s logopedickou vadou.

Speciálně pedagogické centrum stanovilo diagnózu „Opožděný vývoj řeči, susp. dysfatické rysy“, IQ 99 - v širší normě. Mateřské škole bylo doporučeno vést dívku jako integrovanou, pracovat podle individuálního plánu, snížit počet dětí ve třídě a jednu hodinu týdně individuální práce. Rodiče pravidelně navštěvovali SPC a s dívkou doma pracovali. I přes zvýšenou péči všech zainteresovaných, byl pokrok velmi malý. O rok později jí byla na doporučení MŠ i matky odložena školní docházka. V dalším roce se řeč částečně zlepšila, ale zájem o řízené činnosti stále neprojevovala.

Do školy se velice těšila, byla šťastná „že ji vzali“. Ve škole však rychlé tempo učení nezvládala. Učitelka odmítla pracovat podle individuálního plánu a snažila se, aby dívka byla přeřazena do speciální školy. V rozhovoru s učitelkou bylo zjištěno, že dívka často nepracuje, má dovoleno hrát si tiše s plyškem, aby tak nerušila práci ostatních dětí. Na otázku: „Jak se jí líbí ve škole?“, odpovídá, že líbí. Učitelka ale upřesňuje, že často vůbec neví, na co se jí ptá, jako by byla „ve svém světě“.

Kresba:

Podíváme-li se na vývoj kresby u této dívky v tabulce č. 1, vidíme, že s každou další kresbou přibývají i body. Nižší hodnota HS je až na poslední kresbě. Když se na kresbu č. 5 však podíváme, vidíme, že postava má jen část nohou a tím byly hodnoceny minusově hned čtyři položky (P-12, P-32, P-34, P-35). Rozhovorem s dívkou bylo zjištěno, že nohy nemá celé, protože se jí tam prostě nevešly. To může být opravdu důvod, ale když přihlídneme k výsledkům dívky ve škole, můžeme uvažovat i o emočních příčinách vlivem neúspěchu a nespokojenosti.

Zajímavé je též věnovat pozornost detailům na prvních třech kresbách (které se ale v „Testu kresby“ nehodnotí) a jejich ubývání od čtvrté kresby. Jakoby ubývalo i nadšení z kreslení jako takového. Na kresbě č. 5 vidíme zajímavým způsobem provedení detailu „vlasů přes oko“. Dítě by mělo mezi 6. – 7. rokem již ustoupit od „věcné konstanty“ a zobrazovat věci tak, jak je vidí (viz. kapitola 1.2.1.5). To se na této kresbě nepotvrzuje. Je to provedeno přesně naopak. Vlasy jsou vedeny za okem, tento detail nebyla schopna vyřešit. Při kreslení této práce byl věk dívky 8;3. To by mohlo být znakem opožděného vývoje.

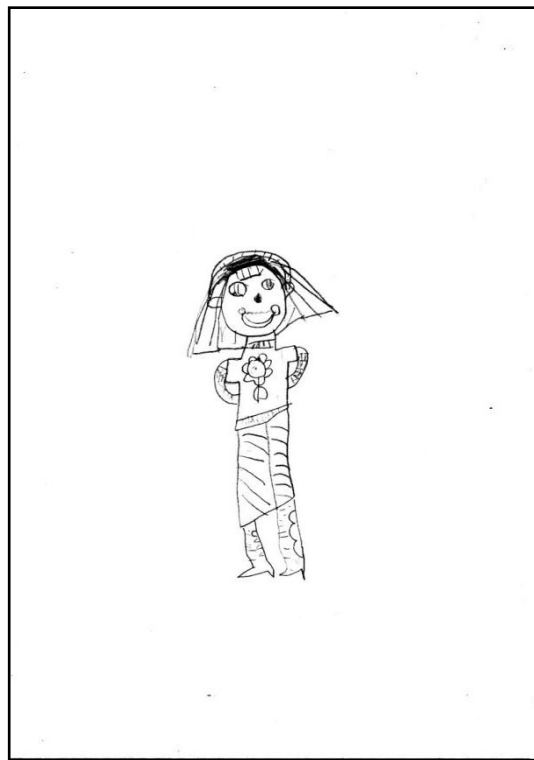
Dívka v MŠ a později i družině velice často a ráda kreslila. I matka sdělila, že obě dívky si doma často kreslí, nestačí kupovat náčrtníky.



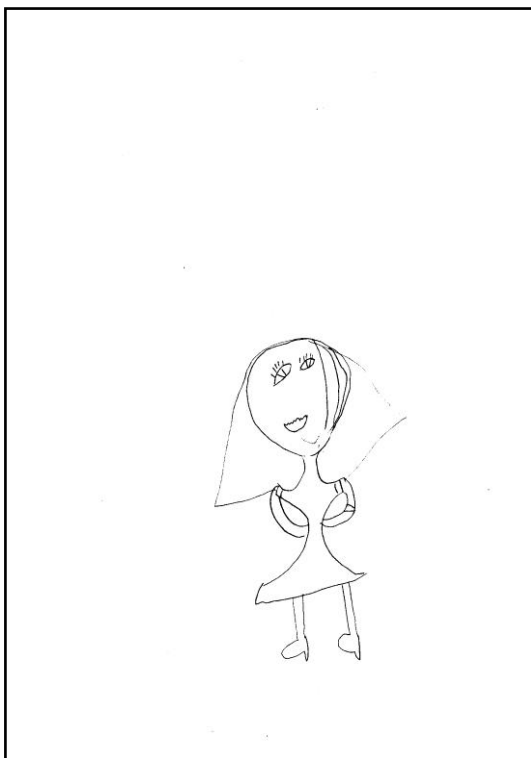
Kresba č. 1, věk: 7;3



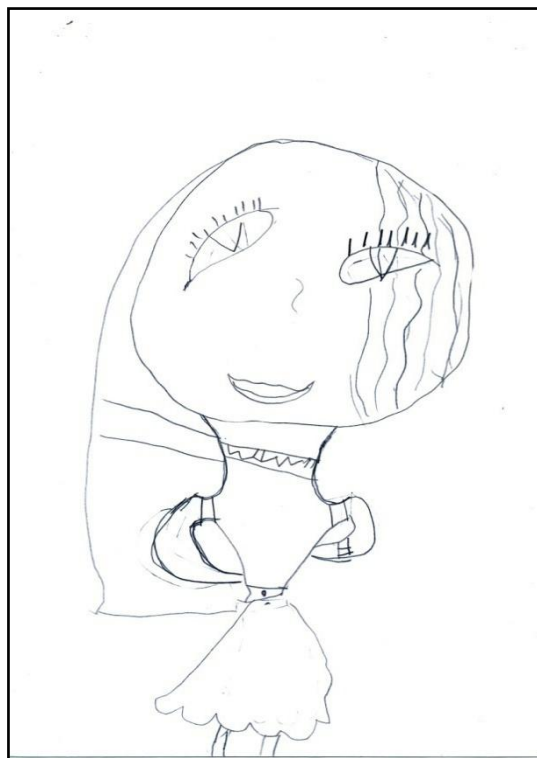
Kresba č. 2, věk: 7;6



Kresba č. 3, věk: 7;9



Kresba č. 4, věk: 8



Kresba č. 5, věk: 8;3

Hodnocení:

Na kresbách této dívky se ukazuje fakt, že celková hodnota HS je v normě „Testu kresby“ a většinou ji i převyšuje. To by pak ukazovalo na skutečnost (podobně jako u předchozí případové studie 19Z-D), že je-li vysoká motivace ke kresebné činnosti a kresba doplněna množstvím detailů, nemusí se v kresbě ukázat nižší úroveň rozumových schopností. Dále se zde ukazuje též skutečnost, že „Test kresby postavy“ nadhodnocuje.

Na podobné případy upozorňuje i Švancara (1981), který uvádí, že i dítě se sníženou inteligencí, může dosáhnout zvýšené bodové hodnoty, pokud svou kresbu zahrne detaily (viz kapitola 1.2.2).

Tato kazuistika nám ukazuje, jak je důležité nedělat závěry pouze z kresby, ale pokud chceme získat objektivní informace o dítěti, musíme zhodnotit i další zjištění.

2.3.8 Výsledky a interpretace druhé fáze výzkumu

Druhá fáze výzkumu nám představuje několik vybraných dětí, na které upozornila první fáze výzkumu. U těchto dětí byly zjištěny výrazné odchylky ve vývoji kresby v rámci celého sledovaného vzorku. Zabývá se třemi dětmi, které navštěvovaly po celou dobu výzkumu pouze mateřskou školu a čtyřmi dětmi, které v průběhu výzkumu přešly do školy základní.

Ukázalo se, že určitá regrese nebo stagnace ve vývoji kresby může mít různé příčiny. Velmi často to byly negativní emoce a stres, které mají různý původ. Na první místo bychom mohli dát strach, obavy a nejistotu. Např. strach z neúspěchu, z neznámého prostředí, o blízkou osobu, o sebe aj. Čím silnější je jejich prožívání, tím slabší je i výkon dětí při kresbě. To vidíme na případových studiích 7M-CH, 10Z-D a 12Z-D.

Na jedné případové studii (6M-CH) se v kresbě ukazuje, že by se mohlo u tohoto chlapce jednat o nižší úroveň psychických funkcí, nebo opožděný vývoj rozumových schopností. Kresba by mohla být součástí dalších testů při diagnostikování příčin selhávání ve školní práci a odhadu školní zralosti.

Naopak poslední dvě případové studie (19Z-D a 20Z-D) ukazují dvě dívky, které dosahovaly v mateřské škole, a dále pak i škole základní, nízkou úroveň v rozumové oblasti. Vývoj kresby však na žádné výrazné odchylky od normálu neupozornil. To by pak vypovídalo o skutečnosti, že kresba většinou upozorní i na určité odchylky od normálu, ale nemusí to být pravidlem.

Výzkum dále ukázal, že i velmi vyspělá kresba, která výrazně překračuje svou úroveň „Test kresby“ nemusí poukazovat automaticky na výjimečnost autora i v rozumových nebo jiných oblastech. Musíme brát v úvahu i možnost, že kresbu dítěte (2M-CH) mohl ovlivnit někdo další, kdo uměle zasáhl do jejího přirozeného vývoje. V našem případě to byla matka dítěte Často se s tím setkáváme, ale i u učitelů. Ti někdy mají pocit, že „to musí děti naučit“.

Naopak v jiné případové studii se ale ukazuje, že pokud neodpovídá vývoj dítěte v dalších oblastech jeho věku (je výrazně nižší), je problém posunout uměle další osobou i kresbu (6M-CH).

Ve většině případů ale výzkum potvrdil, že kresba dětí odpovídá celkové vývojové úrovni a může být použita pro orientační sledování dětí. V některých případech se ukázalo, že pokud nezasáhnou do jejího vývoje nečekané skutečnosti, tak se plynule vyvíjí a výrazně překračuje i normu „Testu kresby“.

2.4 Ověření hypotéz

1. Hypotéza: „Kresba může být v předškolním a raném školním věku chápána jako nástroj pro orientační sledování vývoje dítěte.“

Z porovnání výsledků 1. a 5. kresby vyplývá, že devatenáct dětí ze sledovaného vzorku dvaceti dětí, udělalo v období jednoho roku pokrok v kresbě postavy. U jednoho dítěte nebyl zaznamenán žádný pokrok – docházelo ke stagnaci. Možné příčiny jsou výše uvedeny (kazuistická studie 6M-CH). Mladší děti dosahovaly nižších hodnot HS a s přibývajícím věkem se i zvyšovala hodnota HS. To svědčí o skutečnosti, že s přibývajícím věkem se kresba dětí vyvíjí v souladu s jejich celkovým vývojem a má vzestupnou hodnotu. Výsledky vidíme v tabulce č. 1.

Může se ale stát, že do přirozeného vývoje kresby zasáhnou další činitelé, kteří ji do určité míry v některém období ovlivní (pozastaví, zhorší, zlepší). Z toho pak vyplývá, že kresbu můžeme v předškolním a raném školním věku použít jako nástroj pro orientační sledování vývoje dítěte, ale tyto možnosti musíme brát v úvahu.

O hypotéze č. 1 můžeme říci, že se nám **potvrdila**, ale ukázala se tam určitá možnost vlivu dalších činitelů.

2. Hypotéza: „Aktuální citové prožívání a ladění se odráží i v kresbě dětí.“

Z výsledků první i druhé fáze výzkumu vyplývá, jak se odráží negativní emoce a momentální citové ladění v kresbě dětí. Tabulka č. 1 nám ukazuje, jak u některých dětí klesá hodnota HS u kreseb zhotovených těsně před odchodem z mateřské školy a v prvním měsíci ve škole základní. Druhá fáze výzkumu pak vypovídá o jednotlivých dětech, u kterých se výrazně snížil celkový HS v kresbách vlivem strachu, nejistoty z neúspěchu, z nemocnice apod. Konkrétní příčiny jsou popsány v jednotlivých

kazuistických studiích. Opakované zadávání kreseb a sledování dětí nám pomohlo objasnit různé příčiny

O hypotéze č. 2 můžeme říci, že se nám **potvrdila** v plné výši.

3. Hypotéza: „Přirozený vývoj kresby je významně ovlivňován socio-kulturním prostředím.“

Výsledky druhé fáze výzkumu nám odкрývají různé příčiny, které mají vliv na vývoj kresby dětí. A to jak směrem vzestupným, tak i směrem sestupným, ukazující na určitou regresi. Výrazným determinantem, který ovlivňuje vývoj dítěte, je prostředí ve kterém dítě žije, hlavně pak rodina. Prostedí může vývoj dítěte urychlit, ale i opozdit. Záleží jak kvalitní a intenzivní jsou poskytované podněty, jaké jsou používané výchovné styly, klima rodiny, jak se k dítěti celkově přistupuje, jak o dítě rodina pečuje aj. To vše se odráží v přirozeném vývoji dítěte i ve vývoji jeho kresby.

O hypotéze č. 3 můžeme říci, že se nám **potvrdila** v plné výši.

2. 3. Diskuse a hodnocení výzkumu

Pro náš výzkum byl použit poměrně malý vzorek dětí, proto výsledky nelze zobecňovat a jsou platné pouze pro tuto práci.

Je důležité si i uvědomit, že naše hodnocení bylo subjektivní a v porovnání s dalším pozorovatelem by mohlo docházet k určitým odlišnostem.

Z výsledků je však patrné, že kresba lidské postavy má svůj plynulý vývoj, pokud ji neovlivní další výrazné okolnosti. Ověřili jsme si, že kresba dětí může být velkým pomocníkem učitelům při sledování dětí. Jak již bylo několikrát zmíněno, než uděláme nějaké závěry, je důležité k hodnocení dítěte použít ještě další metody pro potvrzení. V našem případě to byl například rozhovor s dítětem, rodiči, učitelkou, vychovatelkou a pozorování dítěte při různých činnostech v mateřské škole a při výuce ve škole základní.

Výzkum však potvrdil, že pokud má dítě nějaký výrazný problém, je kresba výborný pomocník, který na tento problém může upozornit. Je ale nutné, jak výzkum

také ukázal, použít pro stanovení závěrů více kreseb, které pravidelně opakujeme. Potom teprve můžeme udělat přesnější vyhodnocení, které nám bude přínosem pro další práci.

Jak jsme se při výzkumu u některých dětí přesvědčili, může konkrétní kresbu dětí ledacos ovlivnit. Potom může být např. jedna kresba výrazně horší, v porovnání s ostatními jeho kresbami, a neodpovídá ani jeho celkové vývojové úrovni. Když bychom použili k hodnocení dítěte právě tuto kresbu, byly by i výsledky výrazně horší. Kdyby hodnotila „nové“ dítě podle takovéto kresby například pani učitelka v mateřské škole, došla by zřejmě k závěru: „Kresba dítěte je velmi slabá, to asi celková úroveň dítěte bude také taková“. A to by byla velká chyba, protože dítě může být v době kresby určitým způsobem indisponované a to může být příčinou zhoršení. Ale může to být i naopak. Dítě „učí“ kreslit rodiče, sourozenec, pedagog apod. Kresba je potom lepší, než je celková rozumová úroveň a pak je pouhé její hodnocení též zavádějící.

Jak již bylo uvedeno výše, cílem diplomové práce bylo sledovat vývojové aspekty dětské kresby po dobu jednoho roku a zjištěným skutečnostem se dále podrobněji zabývat. Práce byla dětem zadávána v intervalu třech měsíců. Ukázalo se, že pro tento typ výzkumu bylo toto časové rozvržení správné („Test kresby“ sleduje děti po 6 měsících), protože při delších intervalech by nám často unikaly důležité skutečnosti.

Zajímavý byl i vývoj kresby u dětí, které přešly v září do základní školy. Výzkum ukázal na poklesu HS u některých dětí u kresby provedené v červnu a září. Dalo by se předpokládat, že kresebný projev bude naopak lepší. Ve škole je v prvním měsíci kladen velký důraz na grafomotoriku, děti se několik hodin denně učí a tím získávají poznatky z různých oblastí apod. Ukázalo se však, že emoční prožívání v této době bylo zřejmě u některých dětí tak silné, že se odrazilo i v jejich kresbě a došlo k jakémusi zhoršení. Další kresby, prováděné o tři měsíce později dosahovaly opět vyšší celkovou hodnotu HS. To ukazuje na skutečnost, že děti zřejmě překonaly prvotní obavy a strach a již se ve školním prostředí adaptovaly.

Zajímavé by bylo provést tento výzkum ve třídě věkově homogenní, kde by byly všechny děti předškolní, odcházely by do základní školy společně. Výsledky potom porovnat s výsledky dětí ze třídy heterogenní. Tyto děti by šly do 1. třídy společně a nemusely by se loučit s kamarády v MŠ.

Při práci s dětmi je důležité upřednostňovat individuální přístup k dítěti a kresbu spojovat s rozhovorem. Dítě nám pak objasní určité nejasnosti v jeho kresbě, upřesní konkrétní symboly a záměr jeho kresby.

Velice přínosnou pro náš výzkum byla i ta skutečnost, že se děti (z našeho výzkumného vzorku) žádného podobného výzkumu do té doby nezúčastnily, proto nemohly být ovlivněny žádnými dřívějšími zkušenostmi. Další výhodou byla i ta, že učitelka prováděla výzkum ve své třídě, kde měla jistotu, že děti nejsou žádným způsobem při kresbě ovlivňovány ze strany pedagoga. Aktivně vedla i výzkum v základní škole. Tím bylo zabráněno případnému ovlivňování, „napovídání“, vedení dětí a angažovanost ze strany učitelů.

Prováděný výzkum a jeho výsledky byly přínosem pro pedagogické pracovníce (učitelky a vychovatelku v ZŠ), které se ho pasivně účastnily jako pozorovatelé. Do této doby se s podobným výzkumem nesetkaly. Dozvěděly se, jak mohou pozitivně i negativně ovlivňovat děti při kresbě, ale i jakým způsobem využívat kresbu dětí v orientačním vývojovému hodnocení a na co dávat pozor.

Jistě by bylo zajímavé pokračovat ve výzkumu dále. Pozorovat, jestli se také u dětí přecházejících z MŠ do ZŠ v dalším školním roce opět o něco zhorší výsledky v kresbě. Přínosné by i bylo sledovat dále i jednotlivce, které jsme představili v konkrétních kazuistických studiích. Vzhledem k časové náročnosti však tento výzkum nemůže být součástí této práce.

3. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá vývojem dětí v předškolním a raném školním věku s akcentem na jejich kresbu. U jednotlivých dětí je sledován plynulý vývoj kresby a ta je orientačně porovnávána s testem „Kresby postavy“ J. Šturmy a M. Vágnerové z roku 1982. Zvláštnosti, které se v kresbě ukazují, jsou pak podrobně vyhodnoceny v jednotlivých případových studiích. Je zde upozorněno na determinanty, které mohou dětskou kresbu výrazným způsobem ovlivnit.

Diplomová práce může být využita z různých hledisek. Teoretická část poskytuje zajímavé informace o vývoji dítěte v předškolním a mladším školním věku, o determinantech, které vývoj ovlivňují. Dále pak o dětské kresbě a jejích vývojových stádiích a o využití „Testu kresby postavy“ doplněného o další metody.

Praktická část výzkumu na prvním místě ukazuje možnost, jakým způsobem lze využít kresbu dětí k orientačnímu sledování vývojové úrovně dítěte a jaké determinanty vývoj ovlivňují.

Výzkum ukázal, že kresba dětí se s přibývajícím věkem vyvíjí a děti dosahují lepších výsledků. Zlepšuje se kvalita detailů, vzájemná proporčnost jednotlivých částí těla, symetrie pravé a levé části apod. Pokud se dítě dostane do negativního emočního ladění, je ve stresové situaci, dochází i v jeho kresbě ke zhoršení výsledků, které se opět zvyšují po odznění nepříjemné situace. Zde platí, čím jsou emoce silnější, tím je výsledek horší.

Toto zjištění se ukázalo u některých dětí při přechodu na ZŠ. Proto je důležité, aby si učitelé na počátku první třídy uvědomili, že výkon dětí se může na určitou dobu zhoršit a to i v jejich kresbě. Stává se, že si učitel pomocí kresby na počátku školní docházky určitým způsobem „testuje děti“. Ale jak výzkum ukázal, u některých dětí mohou být výsledky nepřesné a neodpovídají skutečnosti.

Pokud je dítě silně motivováno ke kresbě, může být úroveň kresby lepší, než jsou jeho výsledky v ostatních oblastech. Zde ale musíme brát zřetel na zjištění odborníků, kteří se kresbou dětí zabývají. Ti zjistili, že „Test kresby postavy“ neodpovídá plně úrovni dětské populace a výsledky nadhodnocuje. To se týká hlavně dětí kolem šesti let. Tuto skutečnost náš výzkum také prokázal. Proto musíme i k tomuto zjištění přihlížet, zvláště tehdy, je-li výsledek HS kresby pouze nepatrně nad normou „testu kresby“. Ukázalo se ale, že nízký celkový HS poukazuje na nižší vývojovou úroveň dítěte.

Při výzkumu bylo také zjištěno, jak může cílený nácvik kresby do výsledku testu zasáhnout a ovlivnit jej. Také se ale ukázalo, pokud má dítě nižší intelekt, tak se kresba nácvikem neovlivní, nebo pouze nepatrně.

Výzkumnou práci můžeme hodnotit jako značně náročnou jak z hlediska zadávání jednotlivých prací, organizace, tak i při jejich vyhodnocování. Bylo důležité zadat všechny kresby ve stejné době a pak je v co nejkratším čase vyhodnotit, aby byla

zachována objektivita. Výzkum byl prováděn nejprve v MŠ, ale později v MŠ i v ZŠ, kde byly děti ve dvou třídách. Při nejasnostech byl s dětmi ještě veden rozhovor, který někdy zasahoval i do další vyučovací hodiny. Další čas byl věnován konzultaci s vyučujícími a rodiči dětí.

Výzkum můžeme hodnotit jako přínosný a využitelný v práci pedagogů v mateřských školách, a prvních třídách škol základních. I když nebudou mít zřejmě všichni možnost pracovat přímo s „Testem kresby postavy“, uvědomí si, že než vysloví závěry k orientačnímu hodnocení dítěte pomocí kresebných metod, musí dodržet dvě základní pravidla.

Těmi jsou:

- 1) použít více kreseb vytvořených v určitém časovém intervalu
- 2) použít k metodě kresby ještě další metody na potvrzení a porovnání (pozorování, rozhovor, osobní, rodinnou, školní a sociální anamnézu apod.).

Závěrem můžeme konstatovat přínos práce pro nás, ale i pro praxi ostatních pedagogů. Důležité je najít tu správnou cestu k dítěti a pak mu ukázat, jak po ní jít dál. A v tom nám může pomoci právě dětská kresba. Jejím prostřednictvím dítěti lépe porozumíme, snáze jej pochopíme, sblížíme se s ním, a často se dozvíme i to, co by nám pouze prostřednictvím slov nebylo schopno sdělit.

SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

- Babyrádová, H.: *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-3.
- Bednářová, J., Šmardová, V.: *Diagnostika dětí předškolního věku*. CPress, 2007. ISBN 80-251-1829-8.
- Caseová, C., Dalleyová, T.: *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178.065-0.
- Davido, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-626-0.
- Fontána, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- Hazuková, H.: *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2003 ISBN 80-83307-03-4.
- Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- Kašová, I.: *Výtvarný projev dětí s nestandardním chováním*. 2008. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- Kopřiva, P a kol.: *Respektovat a být respektován*, Kroměříž: Spirála, 2010. ISBN-978-80-904030-0-0.
- Kucharská, A., Májová, L. (eds.): *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: UK, Pedf, 2005. ISBN 80-7290-217-2.
- Langmajer, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- Langmajer, J., Matějček, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974.
- Matějček, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.

- Matějček, Z. *Výbor z díla*, Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
- Matějček, Z.; Strohbachová, I.: *Kresba začarované rodiny. Čsl. Psychologie, roč. XXV, 1981, č. 4, s. 316-329.*
- Mertin, V., Gillernová, I.(eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.
- Mlčák, Z.: *Diagnostické využití kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. ISBN 80-86058-05-0.
- Perout, E.: *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005, ISBN 80-9032-479-7.
- Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001, ISBN 978-80-7367-798-5.
- Pražská skupina školní etnografie.: *Psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.
- Pražská skupina školní etnografie.: *První třída*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-61-7.
- Říčan, P., Krejčířová, D.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989.
- Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., Vágnerová, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN- 10: 80-7367-545.
- Svoboda, M (ed.), Krejčířová, D., Vágnerová, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- Svobodová, M.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-47-1.
- Šobáňová, P.: *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1469-4.

- Šturma, J., Vágnerová, M.: *Kresba postavy*. Psychodiagnostické a diagnostické testy, n.p. Bratislava, 1982.
- Švancara, J. a kolektiv autorů: *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicium, 1980.
- Švancara, J.: *Kompendium vývojové psychologie*. Praha: SPN, 1973.
- Třesohlavá, Z., Černá, M., Kňourková, M.: *Dřív než půjdu do školy*. Praha: Avicium, 1990. ISBN 80-20100-15-6.
- Třesohlavá, Z. a kolektiv: *Lehká mozková dysfunkce u dětí*. Praha: Avicium, 1974. ISBN
- Uždil, J., Šašínková, E.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SNP, 1983. ISBN
- Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1984. ISBN
- Vágnerová, M.: *Psychologie problémového dítěte předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita, 2000. ISBN 80-70833-69-6.
- Vágnerová, M. a kol: *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN- 80-7184-929-4.
- Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-264-0956-8.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1	1M-D
Příloha č. 2	3M-CH
Příloha č. 3	4M-D
Příloha č. 4	5M-D
Příloha č. 5	8M-D
Příloha č. 6	9M-D
Příloha č. 7	11Z-D
Příloha č. 8	13Z-D
Příloha č. 9	14Z-D
Příloha č. 10	15Z-D
Příloha č. 11	16Z-D
Příloha č. 12	17Z-CH
Příloha č. 13	18Z-D

